

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Institut für Psychologie

Motive für die Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden: eine qualitative Wiederholungsmessung

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.

vorgelegt von
Saskia Wiza
geboren am 10. Februar 1975 in Essen, NRW

Tag der Disputation:
5.12.2014

Erstgutachterin: Prof. Dr. Annette Boeger
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Renate Nestvogel

»Also lautet ein Beschluß¹:
Daß der Mensch was lernen muß. –
Nicht allein das Abc
Bringt den Menschen in die Höh;
Nicht allein im Schreiben, Lesen
Übt sich ein vernünftig Wesen;
Nicht allein in Rechnungssachen
Soll der Mensch sich Mühe machen;
Sondern auch der Weisheit Lehren
Muß man mit Vergnügen hören«
(BUSCH, 1983, S. 19).



Abb. 1.1: Lehrer Lämpel²

¹ Seit dem 1. August 2005 ist die neue amtliche Rechtschreibung verbindlich in Schulen und Behörden einzusetzen. Bei Verwendung von Zitaten aus zumeist älteren Texten, bei denen einzelne Worte nicht der neuesten amtlichen Rechtschreibung entsprechen, wurde auf die Anmerkung „[sic]“ o. ä. verzichtet.

² Bildquelle: http://www.wernlis.ch/bilder/lehrer_laempel.jpg Abruf v. 19.04.2014

Vorwort und Danksagung

Warum möchten (junge) Menschen Lehrer³ werden? Welche Stärken weisen sie laut Selbsteinschätzung auf, um diesen Beruf ausüben zu können? Spielt die eigene Schulzeit eine Rolle, prägte sie eine bestimmte Lehrerin und übte diese möglicherweise eine Vorbildfunktion aus? Ist zum Beispiel die Verbeamtung ein entscheidender Faktor bei dieser Berufswahl, so dass er groß ins Gewicht fällt? Gab es Alternativen zum Lehramtsstudium? Und: Verändert sich die Motivlage im Laufe des Studiums? Diesen und weiteren Fragen ist die Autorin, Diplom-Pädagogin und Journalistin, nachgegangen, als sie Lehramtsstudierende auf Staatsexamen der Universitäten Duisburg-Essen, zu Köln und der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen in Nordrhein-Westfalen interviewte. In der vorliegenden Arbeit hat die Autorin, teilweise auch als ‚Interviewende‘ bezeichnet, den Spagat versucht zwischen dem Anspruch, auf der einen Seite eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen, aber auf der anderen Seite auch die praktische Seite darzustellen (Kapitel 4). Praktisch in dem Sinne, dass Erfahrungen dargestellt werden, die sie beispielsweise während der Interviewerhebung gemacht hat, um Neulinge auf diesem Gebiet an den eigenen Erkenntnissen teilhaben zu lassen – auch im Hinblick auf Studien mit ähnlichem Design. Dabei durchzieht das Bemühen, die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu optimieren, diese Arbeit: Lehramtsstudierende lernen an den Universitäten einerseits das theoretische Wissen, das sie später ihrer Schülerschaft vermitteln sollen. Andererseits darf das wissenschaftlich angelegte Lehramtsstudium auch die spätere Praxis nicht aus dem Blickfeld verlieren. Trotz reformierter Lehramtsausbildung kritisieren Befragte noch immer den unzureichenden Theorie-Praxis-Transfer. Daher ist es der Autorin ein Anliegen, dass genannte Verbesserungsvorschläge seitens der Befragten ggf. bei einer weiteren Optimierung des Lehrangebotes und des Studiums für Lehrämter in Betracht gezogen werden könnten – soweit machbar und nicht schon bei der Umstellung auf Bachelor-/Master geschehen.

³ Aus Gründen der Gleichbehandlung werden in der vorliegenden Arbeit sowohl männliche als auch weibliche Formen verwendet. Bei allen Substantiven, bei denen eine geschlechtsneutrale Formulierung notwendig erschien, weil mit einem Maskulinum auf eine Gruppe verwiesen wird, die sowohl weibliche als auch männliche Personen umfassen kann, wurde per Zufallsprinzip die männliche oder weibliche Form gewählt. In der Summe sollte dies zu einer ausgewogenen Nennung von weiblichen und männlichen Formen führen.

Die Arbeit an dieser Forschung war für die Autorin u. a. insofern interessant, als dass sie dadurch einige Motive und Reflexionen von Studierenden für die Wahl des Lehrerberufes nachvollziehen konnte und die Überlegungen einer Studentin teils auch ihre eigenen gewesen waren in den 1990er Jahren (B18 studierte Französisch und Evangelische Religion, wollte alternativ Dolmetscherin werden und hatte erwogen, sich beim Rundfunk ggf. als Radiomoderatorin zu bewerben). Zudem bringt u. a. die intensive Beschäftigung mit Beweggründen anderer Menschen einen selbst auch zum Nachdenken und Reflektieren eigener Ziele und Möglichkeiten, was die berufliche und private Zukunft anbelangt.

Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bei Prof. Dr. Annette Boeger. Jeder, der einmal eine wissenschaftliche Arbeit verfasst hat, weiß, wie wichtig der fachliche Austausch ist – ebenso wie der Vertrauensvorschuss, diese Arbeit auch bewältigen zu können. Annette Boeger war zudem bei Fragen immer erreichbar, führte regelmäßig aufschlussreiche Doktorandenkolloquien durch und hatte Verständnis auch für private Angelegenheiten (ein nicht zu unterschätzender Aspekt!).

Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Renate Nestvogel für die Betreuung der Arbeit als Zweitgutachterin.

Nicht möglich gewesen wäre diese Arbeit ohne die Bereitschaft der Lehramtsstudierenden, sich einmal oder wiederholt auf ein Interview über ihre Studiensituation einzulassen, die Fragen offen und ehrlich zu beantworten, aber auch genügend Zeit einzuplanen, wenn das Gespräch doch länger dauerte als erwartet. Vielen Dank dafür!

Mille grazie an den Philosophen Giorgio Cosseddu. Er hat mir nicht nur seine Sicht der Welt erklärt. Als Heilpraktiker war er zudem mein Mentor und eine feste Instanz, wenn ich an meiner persönlichen Nordwand – wie er es einmal formuliert hatte – festhing und ich nicht mehr weiter wollte. Und: Als guter Freund und steter Begleiter strahlte Giorgio eine unerschütterliche Zuversicht aus, dass ich diese Arbeit auch beenden werde.

Natascha Alexandra Böhmer, meiner zwanzig Jahre jüngeren Schwester und Lehramtsstudentin auf Gymnasium/Gesamtschule an der Universität Duisburg-Essen, bin ich für ihre lustige und aufmunternde Art dankbar, aber auch für die

Konversationen über Schule im Allgemeinen und Lehrpersonen sowie Referendaren im Besonderen.

Meiner Heisinger (Tennis-)Familie Wölting danke ich für die mentale, emotionale und räumliche Unterstützung in der Endphase der Promotion – Hartelijk Bedankt!

Danke an die Universität Duisburg-Essen für die Unterstützung von Promovierenden in Form von Seminaren und Fortbildungen, kostenloser Bereitstellung von Software und dem Service der Universitätsbibliothek.

«Merci» an Alain Delarue (1943 – 1992) als hervorragenden Französisch- und Deutschlehrer und Dank an Bernd Häbeler, an das Ehepaar Petra und Tjin Su Beda Kim sowie an alle ungenannten Personen, die an mich geglaubt, mir den Rücken freigehalten und/oder mich mit aufbauenden Gesprächen auch durch eine schwierige (Lebens-)Phase begleitet haben.

Fragen, Feedback u. ä. sind willkommen und können gerne an *saskiawiza@yahoo.de* gesandt werden.

Saskia Wiza,
Essen, im Juli 2014



Gewidmet meinen Eltern Sylvia Böhmer & Manfred Wiza –
und mir selbst.

Zusammenfassung

Die Erforschung der Motive für die Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden auf Staatsexamen und deren mögliche Veränderung im Laufe des Studiums incl. der Ursachenergründung stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Längsschnittstudie. Mittels leitfadengestützter Interviews mit 28 Lehramtsstudierenden dreier Universitäten zu drei Messzeitpunkten stellt sich heraus: Nach dem *positiven Kontakt zu Kindern/Jugendlichen durch Nachhilfe u. a.* zu Studienbeginn als primäres Motiv bleibt die Begründung *in Kontakt mit Kindern/Menschen sein* (N = 28) während der zweiten (N = 24) und dritten Interviewrunde (N = 15) erhalten. Diese deckt sich zum Teil mit der neueren Literatur im deutschsprachigen Raum. Dabei ist es für die Befragten geringfügig motivierender, nach Abschluss des Studiums als Lehrerin zu arbeiten als das Studium zu beenden, denn die Mehrzahl hat das Studium mit dem Ziel begonnen, in diesem Beruf tätig werden zu wollen.

Schlüsselbegriffe: Lehramtsstudium, Motive Lehramtsstudierender, Studienwahl, Längsschnittstudie

Abstract

The focus of this longitudinal study was to examine the motives of student teachers with regard to their decision to study for a teaching degree and to join the teaching profession, and to look at the possible changes in motives whilst pursuing their studies, as well as the reasons for this.

Semi structured interviews were used as an assessment tool. 28 student teachers from three universities, who were studying for the Certificate of Civil Service examination, were interviewed in three stages. Results:

At the start of their studies {N-28} the main reason for the choice of major and occupation was *the positive contact with children/teenagers due to private lessons or other activities*. During the course of the second {N-24} and third interview {N-15}, the motive *to be in contact with children/humans*, clearly remained. This is partially covered by the more recent German language research results.

Therefore for those questioned, the completion of their studies, and the ability to work as a teacher was a stronger motivating factor, rather than merely completing their studies.

Keywords: Teacher education, motives of student teachers, vocational choice, longitudinal study

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung	III
Zusammenfassung/Abstract	VI
1 Einleitung: Relevanz und Aufbau der Forschungsarbeit	8
2 Das Lehramtsstudium in NRW: Daten und Fakten	11
3 Forschungsstand	26
4 Forschungsdesign, methodisches Vorgehen und Methodendiskussion	50
5 Darstellung der Ergebnisse	87
6 Diskussion der Ergebnisse	217
7 Fazit und Handlungsempfehlungen	258
8 Literatur- und Quellenverzeichnis	269
Verwendete Software	280
Abkürzungsverzeichnis	281
Abbildungsverzeichnis	284
Tabellenverzeichnis	286
Eidesstattliche Erklärungen	294

Inhaltsverzeichnis, untergliedert

Vorwort und Danksagung	III
Zusammenfassung/Abstract	VI
1 Einleitung: Relevanz und Aufbau der Forschungsarbeit	8
2 Das Lehramtsstudium in NRW: Daten und Fakten	11
2.1 Das Lehramtsstudium an der Universität Duisburg-Essen	15
2.2 Das Lehramtsstudium an der Universität zu Köln	18
2.3 Das Lehramtsstudium an der RWTH ⁴ Aachen	21
2.4 Umstellung auf das Bachelor-/Mastersystem	24
3 Forschungsstand	26
3.1 Übersicht über den Forschungsstand	26
3.2 Zusammenfassung	44
4 Forschungsdesign, methodisches Vorgehen und Methodendiskussion	50
4.1 Forschungsdesign: Forschungsleitende Fragen, Vorannahmen und Interviewleitfaden	50
4.2 Methodisches Vorgehen	56
4.2.1 Vorbereitung und Durchführung der Interviews	62
4.2.2 Transkription, Datenbearbeitung und -auswertung	65
4.2.3 Ausgewählte Interviews, Kategoriensystem: Darstellung der Ergebnisse	70
4.2.4 Anmerkungen zum Kategoriensystem: Diskussion	74
4.2.5 Methodisches Vorgehen als Ablaufmodell	79
4.3 Methodendiskussion	80
5 Darstellung der Ergebnisse	87
5.1 Erste Interviewrunde	87
5.1.1 Zur Person	87
5.1.1.1 1. Fächer	87
5.1.1.2 2. Schulform	90
5.1.1.3 3. Abitur	92
5.1.1.4 4. Umfeld Lehrer?	92

⁴ Die Abkürzung RWTH steht für: Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule

5.1.1.5	5. Berufswunsch seit wann?	93
5.1.1.6	6. Alternativen nach dem Abitur	94
5.1.1.7	7. Stärken, eigene	96
5.1.1.8	8. Schwächen, eigene	98
5.1.1.9	9. Sonstiges	100
5.1.2	Studium und Beruf/Profession	101
5.1.2.1	10. Motive: Gründe für die Studien- und Berufswahl	101
5.1.3	Studium	104
5.1.3.1	11. Gründe für die Wahl der Universität	104
5.1.3.2	12. Erwartungen an das Studium	104
5.1.3.3	13. Studium entspricht Fähigkeiten?	109
5.1.3.4	14. Bachelor versus Staatsexamen	111
5.1.3.5	15. Skala: Studium beenden	112
5.1.3.6	16. Ist-Zustand	112
5.1.4	Beruf/Profession	114
5.1.4.1	17. Über Studium/Beruf im Vorfeld informiert	114
5.1.4.2	18. Erwartungen an den Beruf	115
5.1.4.3	19. Skala: Lehrer werden	116
5.1.4.4	20. Ein Lehrer ist .../sollte ...	116
5.1.4.5	21. Positive Seiten des Lehrerberufes	118
5.1.4.6	22. Negative Seiten des Lehrerberufes	120
5.1.4.7	23. Reflexion: Lehrerberuf im Wandel	121
5.1.4.8	24. Nach dem Studium	122
5.1.4.9	25. Eigene Zukunft im Lehrerbereich	122
5.1.4.10	26. Berufswunsch versus äußere Umstände	123
5.1.4.11	27. Interesse am Menschen versus Fachinteresse	123
5.2	Zweite Interviewrunde	124
5.2.1	Zur Person	124
5.2.1.1	1. Fächer, Schulform	124
5.2.1.2	2. Kontakt mit Kindern/Jugendlichen	125
5.2.1.3	3. Finanzierung des Studiums	125
5.2.1.4	4. Abbruch des Studiums	126

5.2.2	Studium	126
5.2.2.1	5. Skala: Studium beenden	126
5.2.2.2	6. Ist-Zustand	127
5.2.2.3	7. Didaktik; ESL, EWS	130
5.2.2.4	8. Erwartungen/Wünsche an das Studium	134
5.2.2.5	9. Praktikum	136
5.2.2.6	10. Sonstiges	138
5.2.3	Beruf/Profession	139
5.2.3.1	11. Skala: Lehrer werden	139
5.2.3.2	12. Motive: Gründe für die Berufswahl	139
5.2.3.3	13. Positive Seiten des Lehrerberufes	140
5.2.3.4	14. Negative Seiten des Lehrerberufes	140
5.2.3.5	15. Ein Lehrer ist .../sollte ...	141
5.2.3.6	16. Nach dem Studium	142
5.2.3.7	17. Erwartungen/Wünsche an den Beruf	142
5.2.3.8	18. Eigene Zukunft im Lehrerbereich	143
5.3	Dritte Interviewrunde	146
5.3.1	Zur Person	146
5.3.1.1	1. Fächer, Schulform	146
5.3.1.2	2. Kontakt mit Kindern/Jugendlichen	147
5.3.1.3	3. Finanzierung des Studiums	147
5.3.2	Studium	147
5.3.2.1	4. Skala: Studium beenden	147
5.3.2.2	5. Ist-Zustand	148
5.3.2.3	6. Didaktik; ESL, EWS	152
5.3.2.4	7. Erwartungen/Wünsche an das Studium	156
5.3.2.5	8. Praktikum	160
5.3.3	Beruf/Profession	161
5.3.3.1	9. Skala: Lehrer werden	161
5.3.3.2	10. Motive: Gründe für die Berufswahl	161
5.3.3.3	11. Nach dem Studium	162
5.3.3.4	12. Erwartungen/Wünsche an den Beruf	162
5.3.3.5	13. Eigene Zukunft im Lehrerbereich	163

5.4	Zusammenfassung der Ergebnisse: Gesamtkohorte	163
5.5	Gegenüberstellung: Lehramtsstudierende der Universität Duisburg-Essen im Vergleich zu Lehramtsstudierenden der RWTH Aachen und der Universität zu Köln	169
5.5.1	Erste Interviewrunde	169
5.5.1.1	Zur Person, Fächerwahl	169
5.5.1.2	Motive: Gründe für die Studien- und Berufswahl	171
5.5.1.3	Erwartungen an das Studium	173
5.5.1.4	Skala: Studium beenden	173
5.5.1.5	Skala: Lehrer werden	174
5.5.1.6	Positive Seiten des Lehrerberufes	174
5.5.1.7	Negative Seiten des Lehrerberufes	175
5.5.1.8	Berufswunsch versus äußere Umstände	176
5.5.1.9	Interesse am Menschen versus Fachinteresse	177
5.5.2	Zweite Interviewrunde	177
5.5.2.1	Zur Person, Fächerwahl	177
5.5.2.2	Motive: Gründe für die Studien- und Berufswahl	179
5.5.2.3	Erwartungen an das Studium	179
5.5.2.4	Skala: Studium beenden	180
5.5.2.5	Skala: Lehrer werden	180
5.5.3	Dritte Interviewrunde	180
5.5.3.1	Zur Person, Fächerwahl	180
5.5.3.2	Motive: Gründe für die Studien- und Berufswahl	182
5.5.3.3	Erwartungen an das Studium	182
5.5.3.4	Skala: Studium beenden	183
5.5.3.5	Skala: Lehrer werden	183
5.5.4	Übersicht Skalenvergleich der Gruppen E und KA	183
5.5.5	Übersichtstabellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Gruppen E und KA	184
5.6	Näher betrachtet: Das Studium dreier Lehramtsstudierender	187
5.6.1	Einzelfallbeschreibung eins: B10-W-E	188

5.6.1.1	Erste Interviewrunde	188
5.6.1.1.1	Zur Person	188
5.6.1.1.2	Studium: Motivation	188
5.6.1.1.3	Beruf/Profession	190
5.6.1.2	Zweite Interviewrunde	192
5.6.1.2.1	Zur Person	192
5.6.1.2.2	Studium: Motivation	192
5.6.1.2.3	Beruf/Profession	194
5.6.1.3	Dritte Interviewrunde	194
5.6.1.3.1	Zur Person	194
5.6.1.3.2	Studium: Motivation	194
5.6.1.3.3	Beruf/Profession	195
5.6.1.4	Zusammenfassung: Entwicklung von B10-W-E	197
5.6.2	Einzelfallbeschreibung zwei: B16-M-E	198
5.6.2.1	Erste Interviewrunde	198
5.6.2.1.1	Zur Person	198
5.6.2.1.2	Studium: Motivation	199
5.6.2.1.3	Beruf/Profession	200
5.6.2.2	Zweite Interviewrunde	202
5.6.2.2.1	Zur Person	202
5.6.2.2.2	Studium: Motivation	202
5.6.2.2.3	Beruf/Profession	204
5.6.2.3	Dritte Interviewrunde	204
5.6.2.3.1	Zur Person	204
5.6.2.3.2	Studium: Motivation	204
5.6.2.3.3	Beruf/Profession	205
5.6.2.4	Zusammenfassung: Entwicklung von B16-M-E	206
5.6.3	Einzelfallbeschreibung drei: B25-W-A	207
5.6.3.1	Erste Interviewrunde	207
5.6.3.1.1	Zur Person	207
5.6.3.1.2	Studium: Motivation	208
5.6.3.1.3	Beruf/Profession	209
5.6.3.2	Zweite Interviewrunde	210

5.6.3.2.1	Zur Person	210
5.6.3.2.2	Studium: Motivation	210
5.6.3.2.3	Beruf/Profession	212
5.6.3.3	Dritte Interviewrunde	212
5.6.3.3.1	Zur Person	212
5.6.3.3.2	Studium: Motivation	212
5.6.3.3.3	Beruf/Profession	214
5.6.3.4	Zusammenfassung: Entwicklung von B25-W-A	215
6	Diskussion der Ergebnisse	217
6.1	Die Gesamtkohorte	218
6.1.1	1. Interviewrunde	218
6.1.2	2. und 3. Interviewrunde	235
6.2	Vergleich: Lehramtsstudierende der Universität Duisburg-Essen zu Lehramtsstudierenden der RWTH Aachen und der Universität zu Köln	243
6.3	Zur Entwicklung dreier Einzelfälle	245
6.3.1	B10-W-E	246
6.3.2	B16-M-E	249
6.3.3	B25-W-A	251
6.3.4	Steckbrief am Beispiel von B25-W-A	253
6.4	Rückgriff und Ausblick	254
7	Fazit und Handlungsempfehlungen	258
8	Literatur- und Quellenverzeichnis	269
	Verwendete Software	280
	Abkürzungsverzeichnis	281
	Abbildungsverzeichnis	284
	Tabellenverzeichnis	286
	Eidesstattliche Erklärungen	294

1

Einleitung: Relevanz und Aufbau der Forschungsarbeit

Die vorliegende Arbeit, „Motive für die Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden: eine qualitative Wiederholungsmessung“ ist als eigenständige Arbeit zu betrachten, gleichzeitig ist sie eingebettet in das übergeordnete Forschungsprojekt: „Prävention des Studienabbruchs im Lehramt: Ein Trainingsprogramm an der Universität Duisburg-Essen mit der Zielsetzung der Verbesserung der Studienbedingungen.“ Kernfrage des Projektes unter Prof. Dr. Annette Boeger ist: Welche Faktoren führen zu einem erfolgreichen Studium?

Mittels der vorliegenden Längsschnittstudie liegt der Fokus auf folgenden Aspekten: Welche Motive sind ursächlich für die Studienwahl des Lehramtes, wie ändert sich diese Motivstruktur im Laufe des Studiums (Zweit- und Drittbefragung jeweils zwei Semester später) und welche Auswirkungen hat die Motivstruktur auf den Erfolg des Studiums?

Eine Berechnung des Studienabbruchs der HIS⁵ GmbH (2008) bringt hervor, dass durchschnittlich 20 Prozent der Studierenden deutschlandweit Studienabbrecher sind (HEUBLEIN et al., 2010, S. III).⁶ Eine Untersuchung an der Universität Duisburg-Essen, Standort Essen, zeigt ein alarmierendes Ergebnis: 47 Prozent der Lehramtsstudierenden brechen ihr Studium vorzeitig ab.

Berufswahlmotive wurden in vorangegangenen Untersuchungen (vgl. z. B. STELTSMANN, 1980, S. 581 ff; ULICH, 1998, S. 64 ff) als Faktoren betrachtet, die die Berufswahl auf psychologischer Ebene aktivieren und steuern. Zudem wurde u. a. der Zusammenhang festgestellt, dass die Motive der Studien- und Berufswahl für die Zufriedenheit im Lehrerberuf (setzt Studienerfolg voraus!) eine bedeutende Rolle spielen (vgl. MARTIN/STEFFGEN, 2002, S. 242).

Aus diesem Vorverständnis heraus fand im Oktober 2009 unter Prof. Dr. Annette Boeger eine quantitative Fragebogenerhebung von Lehramtsstudierenden mit dem Ziel statt, die Faktoren zu eruieren, die verantwortlich für den Abbruch und den Erfolg des Studiums sind. Ziel ist es, auf lange Sicht die hohe Zahl der Studienabbrecher und Hochschulwechsler zu reduzieren. Denn: Noch kommen mit dem doppelten

⁵ Abkürzung für: Hochschulinformationssystem

⁶ Online unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf Abruf v. 26.06.2014

Abiturjahrgang seit dem Wintersemester 2013/14 eher zu viele als zu wenig Studierende an die hiesigen Universitäten. Verfolgt man jedoch den demografischen Wandel, so wird dieser eines Tages auch an den Universitäten ankommen – und sich der vielzitierte Fachkräftemangel nicht nur im Handwerk bemerkbar machen. Da ein Studium ferner mit hohen Ausgaben für den Staat verbunden ist – und auf Studierende zusätzlich belastend wirken kann, wenn sie feststellen, dass sie sich für das falsche Berufsziel/den falschen Studiengang entschieden haben – können die Ergebnisse ggf. schon in die berufliche/universitäre Laufbahnberatung miteinfließen, um Präventionsarbeit leisten zu können.

Per problemzentrierter Interviews (WITZEL, 2000; MAYRING, 2002, S. 67), einer Richtung des leitfadengestützten Interviews, hat die Autorin einen Teil der oben genannten Studierenden befragt. Während der ersten Interviewrunde konnte die angestrebte Größe von 30 geführten Interviews realisiert werden, wovon 28 in die Auswertung miteinfließen konnten. Die zweite Durchführung fand mit 24 Studierenden statt, bei der letzten Interviewrunde standen noch 15 Befragte zur Verfügung (den zweiten und dritten Interviewdurchlauf führte die Autorin selbst durch).

Anschließend wurden die Interviews transkribiert und in normales Schriftdeutsch übertragen.⁷ Die Motive der Lehramtsstudierenden wurden erfasst und klassifiziert. Ausgewertet wurden sie nach qualitativen und quantitativen Gesichtspunkten.⁸

Doch warum sich überhaupt die Mühe machen, zusätzlich zu der hohen Anzahl quantitativ geführter Fragebogenerhebungen qualitativ weiterzuforschen? Studien, die bisher zur Forschung in Bezug auf Lehrerbildung durchgeführt wurden, basieren in der Regel auf einem reaktiven und geschlossenen methodischen Vorgehen. Eine schriftliche Datenerhebung hinsichtlich der Berufswahlmotive mit vorgegebenen Antwortkategorien lässt jedoch Kritik aufkommen. So bemerkt TERHART kritisch, dass damit die Erforschung der Berufswahlmotive eingeschränkt werde, mit der Frage: „Welche Antwortalternativen kreuzt ein Lehramtsstudent an, wenn er über seine Motive zum Ergreifen des Lehrerberufs gefragt wird?“ (TERHART, 1994, S. 24)

⁷ siehe Kapitel 4 für Einzelheiten

⁸ Die Ergebnisse der Interviews sollten zudem mit denen der Fragebogenerhebung aus 2009 verglichen werden. Aufgrund der Tatsache, dass ein Teil der Befragten ihren ihnen in der früheren Erhebung zugewiesenen Code im Vorfeld der qualitativen Interviews nicht angeben wollte, konnten im Nachhinein die oben genannten quantitativen Fragebögen nicht als Vergleich und zusätzliche Interpretation herangezogen werden.

Durchaus sind – je nach Erkenntnisinteresse – quantitative Methoden von Vorteil bzw. unerlässlich.

In der vorliegenden Arbeit wurde durch die Technik des Interviews versucht, stärker in die Tiefe zu gehen. Das Subjekt, in diesem Fall die Lehramtsstudierenden, und ihre Beweggründe bzw. Motivation standen im Mittelpunkt der Befragung. Um möglichst viel von der zu untersuchenden Person zu erfahren, muss man „die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (MAYRING, 2002, S. 66).

Das Datenmaterial wird recht umfänglich dargestellt. Wie OESTERREICH liefert die Autorin „zwar nicht zu jeder einzelnen Korrelation in den Übersichtstabellen detaillierte Interpretationen, doch [wird] auch über Detailergebnisse“ berichtet (OESTERREICH, 1987, S. 11).

2

Das Lehramtsstudium in NRW: Daten und Fakten

In diesem Kapitel wird der Aufbau des Lehramtsstudiums mit Abschluss auf Staatsexamen in Nordrhein-Westfalen allgemein und die Angebote der Universität Duisburg-Essen, der RWTH Aachen und der Universität zu Köln im Besonderen dargestellt. Abschließend wird kurz auf die Umstellung des Lehramtsstudiums mit Abschluss Bachelor/Master eingegangen.

Aufgrund der föderalen Struktur innerhalb der Bundesrepublik Deutschland liegt die Hoheit der Lehrerbildung bei den einzelnen Bundesländern. Dementsprechend ist auch die Struktur des Lehramtsstudiums nicht einheitlich geregelt. Lediglich „Schul- und Lehrerbildungsfragen [sind] in der Kultusministerkonferenz (KMK) koordiniert“ (TERHART, 2004, S. 39).

Die Zugangsvoraussetzung zum Studium ist das Abitur, standortbezogene Numerus-Clausus-Vorgaben für bestimmte Fächer und Schulformen bestimmen den Eintritt in die Ausbildung als Lehrerin. Dabei studiert man „nicht für *den* Lehrerberuf generell bzw. für *das* Lehramt [...], sondern für unterschiedliche Lehrämter“ (ebd.).

Fünf verschiedene Lehramtsstudiengänge sind in Nordrhein-Westfalen wählbar, wobei nicht jeder dieser Studiengänge an jeder Universität angeboten wird:⁹

- Lehramt an Grundschulen, kurz: LA G
- Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (Schwerpunkt Sekundarstufe I), kurz: LA HRGe
- Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (Schwerpunkt Sekundarstufe II), kurz: LA GyGe
- Lehramt an Berufskollegs, kurz: LA Bk
- Lehramt für sonderpädagogische Förderung, kurz: LA SF

Auch das Angebot der studierbaren Fächer variiert von Hochschule zu Hochschule.¹⁰

In Nordrhein-Westfalen war es Studienanfängerinnen letztmalig zum Sommersemester 2011 möglich (an der Bergischen Universität Wuppertal ein Jahr früher), sich für die

⁹ Quelle und Übersicht über die entsprechenden Lehramtsstudiengänge: [http://www.studienwahl.de/studieren/studienfelder/lehraemter/nordrhein-westfalen.htm?print=true& Abruf v. 18.04.2014](http://www.studienwahl.de/studieren/studienfelder/lehraemter/nordrhein-westfalen.htm?print=true&Abruf%20v.%2018.04.2014)

¹⁰ Die Fächerangebote der Universitäten Duisburg-Essen, zu Köln und der RWTH Aachen sind weiter unten dargestellt.

Aufnahme eines Lehramtsstudiums mit dem Abschluss in Form des Staatsexamens zu entscheiden. Zum Wintersemester 2011/12 stellten – nach mehr als einhundert Jahren Lehramt auf Staatsexamen – somit u. a. die Universitäten Duisburg-Essen, zu Köln und die Rheinisch-Westfälische Technische Universität Aachen, kurz: RWTH Aachen, auf das reformierte Bachelor-/Mastersystem um. Für angehende Lehrer bedeutete dies, dass sie aufgrund des sogenannten Vertrauensschutzes (ihr begonnenes Studium beenden zu können) bei einem siebensemestrigen Studiengang (Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen) bis zum 30.09.2016 ihr Studium beendet haben bzw. ihr erstes Staatsexamen ablegen müssen. Bei einer neunsemestrigen Studienzeit (Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, an Berufskollegs und für sonderpädagogische Förderung) verlängert sich diese Frist bis einschließlich zum 30.09.2017.¹¹ In diesem Kapitel werden Daten dieses Studiums auf Staatsexamen nach der Lehramtsprüfungsordnung, kurz: LPO, 2003 vorgestellt.¹² Die Lehrerausbildung gliedert sich demnach in drei Phasen:

1. Studium incl. Praxisphasen
2. Vorbereitungsdienst, ehemals auch als Referendariat bezeichnet
3. Lehrerfortbildung während der Tätigkeit als Lehrerin

Die erste Phase, das modular aufgebaute Studium, umfasst drei Teile: Erstfach, Zweitfach (ggf. Drittfach) sowie Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium¹³ und gliedert sich in das Grund- und Hauptstudium.¹⁴ Die einzelnen Fächer sind z. T. unterschiedlichen Fakultäten zugeordnet. Bei bestimmten Fächern müssen zusätzliche Qualifikationen abgelegt werden, wie unter 2.2 exemplarisch dargestellt.

Weitere Inhalte im Rahmen des Lehramts an Grundschulen sowie des Lehramts an Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen umfassen das didaktische Grundlagenstudium wahlweise im Fach Deutsch oder Mathematik. Die beiden letztgenannten Studiengänge umfassen zwischen 125 bis 130 Semesterwochenstunden.¹⁵ Unterteilt sind diese in:

¹¹ Quelle: <http://www.lpa1.nrw.de/Staatspruefung/Uebergangsregelung/index.html> Abruf v. 10.03.2013

¹² Auf das Studium Lehramt für sonderpädagogische Förderung wird hier nicht eingegangen, da es von keiner der Befragten gewählt wurde.

¹³ Letzteres setzt sich „aus Angeboten der Disziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Philosophie, etc.“ (TERHART, 2004, S. 46) zusammen.

¹⁴ Quelle: http://zlb.uni-due.de/wiki/index.php?title=Studienstruktur_#Staatsexamen_.28LPO_2003.29 Abruf v. 12.03.2013

¹⁵ Die Lehrämter Grundschule und für sonderpädagogische Förderung finden hier keine weitere Berücksichtigung, da keine der Befragten eine dieser Schulformen gewählt hatte.

- a) 40 bis 41 Semesterwochenstunden je Fach
- b) 28 Semesterwochenstunden Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium
- c) 20 Semesterwochenstunden Didaktisches Grundlagenstudium Deutsch oder Mathematik

Das Lehramtsstudium an Gymnasien und Gesamtschulen beträgt bis zu 160 Semesterwochenstunden:

- a) Mindestens 65 Semesterwochenstunden je Fach (es kann auch nur Kunst oder nur Musik studiert werden)
- b) 25 bis 30 Semesterwochenstunden Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium
- c) 8 Semesterwochenstunden je Fach für fachdidaktische Studien

Das Studium auf Lehramt an Berufskollegs umfasst bis zu 160 Semesterwochenstunden:

- a) Mindestens je 60 Semesterwochenstunden je Fach (mit Sonderregelungen bei bestimmter Fächerkombination)
- b) 25 bis 30 Semesterwochenstunden Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium
- c) 8 Semesterwochenstunden je Fach für fachdidaktische Studien
- d) Bis zu 10 Semesterwochenstunden für berufspädagogische Fragestellungen

Jede Studienrichtung beinhaltet zusätzlich Praxisphasen:

- a) Mindestens 14 Wochen Aufenthalt an einer Schule:
 - a1) Orientierungspraktikum an einer Schule, vorzugsweise im ersten oder zweiten Semester. Ausrichtung: Erziehungswissenschaftlich. In der Regel erhält der Praktikant eine Beobachtungsaufgabe, nimmt am Unterricht beobachtend teil und übernimmt zwei Unterrichtsstunden.
 - a2) Fachdidaktische schulpraktische Studien, auch Praxisphasen genannt, mit einem Stundenkontingent von mindestens vier Wochen pro Fach bzw. 80 Stunden während des Hauptstudiums. Der Zeitrahmen kann hier relativ frei gewählt und mit der jeweiligen Schule vereinbart werden; semesterbegleitend wie auch als Blockpraktikum am Stück. Inhalt: „Fachdidaktische

Praktika verfolgen spezielle Beobachtungsfragen, sehen Übungsunterrichtsstunden vor und dienen nicht selten auch der Erprobung neuer Unterrichtsentwürfe und/oder -materialien.“¹⁶

b) 12 Semesterwochenstunden Hochschulbegleitung¹⁷

Im Anschluss an die erste Staatsprüfung und somit dem Abschluss des ordnungsgemäßen Studiums können sich die Lehramtsstudierenden für die zweite Phase der Lehrerausbildung, den Vorbereitungsdienst, bewerben. Während des 18-monatigen Vorbereitungsdienstes an einer Schule sind sie einem Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung angegliedert, wo weitere Inhalte, bezogen auf den Beruf des Lehrers, vermittelt werden (in der Regel einmal pro Woche während der Zeit an der Schule). Mit dem Abschluss des Vorbereitungsdienstes und den entsprechenden Prüfungen schließt die Ausbildung zum Lehrer mit dem zweiten Staatsexamen ab (vgl. ebd., S. 40).

Die dritte Phase der Lehrerausbildung schließlich umfasst Fortbildungen auf verschiedenen Ebenen während der Tätigkeit als Lehrerin. Das Spektrum reicht von beruflicher Bildung über Inklusion und Lernen mit Medien bis zu Themen im wirtschaftswissenschaftlichen Bereich.¹⁸

Ein Manko bei der Ausbildung zur Lehrerin ist die Tatsache, dass Lehramtsstudierende während ihres Studiums an der Universität nicht nur Kurse besuchen, die speziell auf die Bedürfnisse und Besonderheiten des späteren Berufes abgestimmt sind. Häufig besuchen sie Vorlesungen, Seminare und Tutorien gemeinsam mit Nichtlehrämtern. TERHART schreibt dazu:

„Für die beteiligten Fächer und Fachbereiche [...] stehen in aller Regel die akademischen Hauptfachstudiengänge (Diplomstudiengänge, Magisterstudiengänge) im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit; die Versorgung der Lehramtsstudierenden gilt als ‚Dienstleistung‘, der man u. U. sogar widerwillig und mit niedrigem Aufwand nachkommt.“ (ebd.)

¹⁶ Quelle: <http://zlb.uni-due.de/node/181> Abruf v. 16.03.2013

¹⁷ ebd. Bei der ersten Phase der Lehrerbildung zeigt sich, dass der Vermittlung der drei wesentlichen „Komponenten der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen“ (KÖNIG, 2013, S. 10), dem fachlichen, fachdidaktischen sowie dem pädagogischen Wissen (ebd.), Rechnung getragen wird.

¹⁸ Quellen: http://www.kompetenzteams.schulministerium.nrw.de/app/KTeam_Taetigkeit/ und <http://www.suche.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/catalog;jsessionid=991190DF2C68BC4616F419357609B8DD> Abruf jeweils v. 16.03.2013

2.1 Das Lehramtsstudium an der Universität Duisburg-Essen

Die Universität Duisburg-Essen feierte im Jahr 2013 ihr zehnjähriges Bestehen. Im Jahre 2003 fusionierten die Gerhard-Mercator Universität Duisburg und die Universität-Gesamthochschule Essen, beide 1972 gegründet. Mit gut 37.000 Studierenden, verteilt auf elf Fakultäten an zwei Standorten, zählte sie 2013 zu den zehn größten Universitäten Deutschlands. Dabei setzt die Universität

„in der Forschung [...] auf fünf Profilschwerpunkte: Nanowissenschaften; Genetische Medizin und Medizinische Biotechnologie; Urbane Systeme, Logistik und Verkehr; Wandel von Gegenwartsgesellschaften sowie schließlich die Empirische Bildungsforschung“.¹⁹

Ihr Motto lautet: „Offen im Denken“. Im Wintersemester 2009/10, zum Zeitpunkt der ersten Interviewaufzeichnungen, wies sie knapp 32.000 Studierende und 6 500 Erstsemester auf.²⁰ Auf das Lehramtsstudium bezogen waren vier Studienrichtungen wählbar: Lehramt Grundschule, Lehramt an Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen, Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen und das Lehramt an Berufskollegs.²¹ Die Lehramtsausbildung findet am Campus Essen statt. Die zukünftigen Lehramtsstudierenden konnten nachfolgende Fächer wählen.²²

Fächerwahl für das LA HRGe:

Biologie	Chemie
Deutsch	Englisch
Evangelische Religionslehre	Französisch
Geschichte	Katholische Religionslehre
Kunst	Mathematik
Physik	Praktische Philosophie
Sozialwissenschaften	Sport
Technik	Türkisch

Fächerwahl für das Studium LA GyGe:

Biologie	Chemie
Deutsch	Englisch

¹⁹ Quelle: <http://www.uni-due.de/de/universitaet/> Abruf v. 29.03.2013

²⁰ Quelle: <http://www.uni-due.de/studierendenstatistik/Statistik/w3studz.htm> Abruf v. 29.03.2013

²¹ Quelle: http://zlb.uni-due.de/wiki/index.php?title=Studienstruktur#_Staatsexamen_.28LPO_2003.29 Abruf v. 12.03.2013

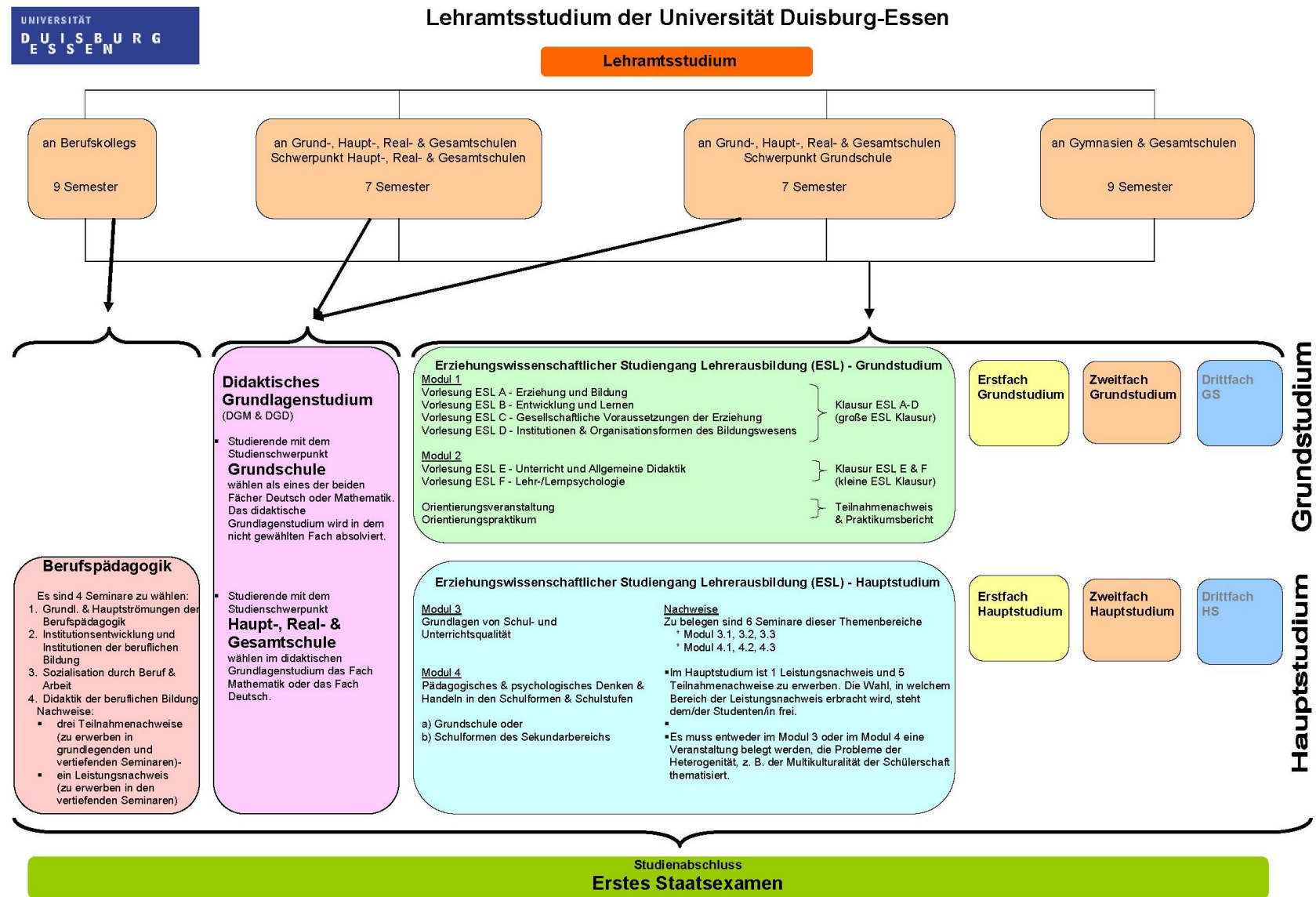
²² Das Studium für das Lehramt Grundschule und an Berufskollegs wird hier nicht dargestellt, da es keine der befragten Personen gewählt hatte.

Evangelische Religionslehre	Französisch
Geschichte	Informatik
Katholische Religionslehre	Kunst
Mathematik	Pädagogik
Philosophie/Praktische Philosophie	Physik
Sozialwissenschaften	Spanisch
Sport	Technik
Türkisch ²³	

Auf der anschließenden Grafik ist das Lehramtsstudium der Universität Duisburg-Essen mit Schwerpunkt auf dem Erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium Lehramt, kurz: ESL, exemplarisch dargestellt.²⁴

²³ Quellen: <http://zlb.uni-due.de/wiki/index.php?title=Spezial:StaatsexamenAbisZ> und <http://zlb.uni-due.de/node/83> Abruf jeweils v. 17.04.2014

²⁴ Quelle nachfolgender Screenshot: http://zlb.uni-due.de/wiki/images/8/81/Lehramtsstudium_uniDUE3.jpg Abruf v. 13.03.2013



© Manuel Rosemann

Abb. 2.1: Lehramtsstudium der Universität Duisburg-Essen, grafisch aufbereitet von Manuel Rosemann

2.2 Das Lehramtsstudium an der Universität zu Köln

Die Gründung der Universität zu Köln geht auf das Jahr 1388 zurück. Seit 2012 darf sich die Universität in der Domstadt Exzellenzuniversität nennen. Mit sechs Fakultäten bietet sie „ein breites Spektrum wissenschaftlicher Disziplinen und international herausragender Profildbereiche“.²⁵ Zum Wintersemester 2009/10 waren rund 37.000 Studierende immatrikuliert,²⁶ davon auf Lehramt knapp 10.500.²⁷ Lehramtsstudierende hatten die Möglichkeit, aus einem der fünf Lehramtsstudiengänge zu wählen.

Der Studienschwerpunkt LA HRGe bot an der Universität zu Köln folgende Unterrichtsfächer:

Biologie	Chemie
Deutsch	Englisch
Evangelische Religionslehre	Französisch
Geographie	Geschichte
Katholische Religionslehre	Kunst/Gestalten
Mathematik	Musik
Niederländisch	Physik
Praktische Philosophie	Sozialwissenschaften
Sport ²⁸	

Auf den Internetseiten der Universität zu Köln findet sich exemplarisch ein Stundenplan für das siebensemestrige Studium.²⁹ Dabei steht die Abkürzung „EWS“ für „Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium“. Neben den Kölner Studierenden benutzen auch die Aachener diese Abkürzung.

²⁵ Quelle: <http://www.portal.uni-koeln.de/forschungsprofil.html> Abruf v. 29.03.2013

²⁶ Quelle: http://verwaltung.uni-koeln.de/stabsstelle01/content/zahlen__daten__fakten/e49634/Zahlen_Daten_Fakten_fuer_Internet.pdf S. 46 Abruf v. 29.03.2013

²⁷ Quelle: ebd., S. 47

²⁸ Quelle: http://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/studienangebot/auslaufende_studiengaenge/lehramtsstudiengaenge_staatsexamen/index_ger.html Abruf v. 18.03.2013

²⁹ Quelle: http://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/studienangebot/auslaufende_studiengaenge/lehramtsstudiengaenge_staatsexamen/lehramt_grund__haupt__real__u_gesamtschule/index_ger.html Abruf v. 18.03.2013

Tabelle 2.1: Exemplarische Abbildung eines Stundenplanes für ein siebensemestriges Studium auf Lehramt, Universität zu Köln, LPO 2003³⁰

Studienphasen	1. Fach	2. Fach	Didaktisches Grundlagenstudium	EWS
Grundstudium 1. - 3. Semester	ca. 20 SWS ¹	ca. 20 SWS	ca. 10 SWS	12 - 15 SWS
	ZP ²	ZP	-----	ZP
Hauptstudium 4. - 7. Semester	ca. 20 SWS	ca. 20 SWS	ca. 10 SWS	13 - 15 SWS
Studienbegleitende Prüfungsleistungen für die Erste Staatsprüfung				
Abschluss der Ersten Staatsprüfung durch das erziehungswissenschaftliche Abschlusskolloquium				
Gesamtes Studium	ca. 40 SWS	ca. 40 SWS	ca. 20 SWS	25 - 30 SWS

¹ Abkürzung für: Semesterwochenstunden

² Abkürzung für: Zwischenprüfung

Bei der Ausbildung für LA GyGe konnten folgende Unterrichtsfächer gewählt werden:

Biologie	Chemie
Deutsch	Englisch
Evangelische Religionslehre	Französisch
Geographie	Geschichte
Griechisch	Italienisch
Katholische Religionslehre	Latein
Mathematik	Musik
Niederländisch	Pädagogik
Philosophie	Physik
Russisch	Sozialwissenschaften
Spanisch	Sport

Zusatzqualifikationen wie beispielsweise das Lateinum wurden zu der Zeit für die Fächer Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Spanisch und Geschichte benötigt. Des Weiteren war die lateinische Sprache nötig sowie Kenntnisse in Griechisch und

³⁰ ebd.

Hebräisch erwünscht für Katholische Religionslehre. Für Evangelische Religionslehre waren dies das Graecum und wahlweise Latinum oder Hebraicum.³¹

An der Universität zu Köln sah der Stundenplan des EWS am Beispiel für die LA G und LA HRGe wie folgt aus:³²

Tabelle 2.2: Stundenplan des EWS, Grundstudium, am Beispiel für das LA G und LA HRGe an der Universität zu Köln. Screenshot

Modul	SWS	LN / TN
Basismodul 1 Einführung in pädagogische Grundlagen	6 SWS	
Baustein 1: Einführung in päd. Wahrnehmen, Denken und päd. Handlungsfelder	2 SWS	1 LN
Baustein 2: Vorbereitung des Orientierungspraktikums	2 SWS	
Baustein 3: Nachbereitung des Orientierungspraktikums	2 SWS	TN
Basismodul 2 Einführung in schulpädagogische Grundlagen	6 SWS	
Baustein 1: Schulpädagogische Grundlagen	2 SWS	1 TN
Baustein 2: Pädagogik der gewählten Schulform (Grundlagen) - Grundschule oder Haupt-/Real-/Gesamtschule -	2 SWS	1 TN
Baustein 3: Pädagogik der gewählten Schulform (Vertiefung) - Grundschule oder Haupt-/Real-/Gesamtschule -	2 SWS	1 LN

Die Abkürzungen LN und TN stehen für: Leistungs- bzw. Teilnahmenachweis

³¹ Quelle: http://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/studienangebot/auslaufende_studiengaenge/lehramtsstudiengaenge_staatsexamen/lehramt_gymnasium/index_ger.html Abruf v. 20.03.2013

³² Quelle Screenshots: http://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/studieninformation/studiengaenge_u_abschluesse/auslaufende_studiengaenge/lehramtsstudiengaenge_staatsexamen/ews_ews_la_ghrge/index_ger.html Abruf v. 18.04.2014

Tabelle 2.3: Stundenplan des EWS, Hauptstudium, am Beispiel für das LA G und LA HRGe an der Universität zu Köln. Screenshot³³

Modul	SWS
Aufbaumodul 1: Grundlagenvertiefung	6 SWS
Baustein 1: Vertiefende Grundlagen der Erziehungswissenschaft	2+2 SWS
Baustein 2: Übergreifende erziehungswissenschaftliche Kompetenzen aus Psychologie oder Sozialwissenschaften <i>Wird im Aufbaumodul 3 Psychologie als Schwerpunkt studiert, so ist in Baustein 2 eine Vorlesung der Sozialwissenschaften zu belegen. Wird im Aufbaumodul Sozialwissenschaften als Schwerpunkt belegt, muss im Baustein 2 eine Vorlesung der Psychologie besucht werden</i>	2 SWS
Aufbaumodul 2: Erziehungswissenschaft <i>Einer der folgenden Schwerpunkte ist zu studieren:</i>	6 SWS
Aufbaumodul 2a: Historische Bildungsforschung und Geschlechterforschung	
Aufbaumodul 2b: Schulforschung und Schulentwicklung	
Aufbaumodul 2c: Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kindesalter	
Aufbaumodul 2d: Interkulturelle Bildung	
Aufbaumodul 3: Psychologie/Sozialwissenschaften <i>Einer der folgenden Schwerpunkte ist zu studieren:</i>	6 SWS
Aufbaumodul 3a: Psychologische Grundlagen der pädagogischen Arbeit	
Aufbaumodul 3b: Globalgesellschaftliche Vielfalt im Rahmen grundlegender sozial-wissenschaftlicher Aspekte	
Außerschulisches Praktikum	TN

2.3 Das Lehramtsstudium an der RWTH Aachen

Die Rheinisch-Westfälische Technische Universität Aachen hat den Titel Exzellenzuniversität seit 2012 zum zweiten Mal inne.³⁴ Sie existiert seit 1870 und weist derzeit neun Fakultäten auf. Rund 33.000 Studierende zählte die Universität zum Wintersemester 2009/10, darunter gut 2.100 Studierende auf Lehramt.³⁵ Sie hatten die Wahl zwischen dem Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen oder an Berufskollegs. Nachstehende Fächer für Studierende auf LA GyGe hatte die Universität zu Aachen anzubieten:

Biologie	Chemie
Deutsch	Englisch
Französisch	Geschichte
Informatik	Katholische Religionslehre

³³ ebd.

³⁴ Quelle: http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die_RWTH/~emq/Exzellenzinitiative/ Abruf v. 29.03.2013

³⁵ Quelle: http://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaadaxch S. 31 Abruf v. 29.03.2013

Mathematik

Physik

Spanisch

Auf LA Bk konnte Folgendes gewählt werden:

Bautechnik

Biologie

Chemie

Deutsch

Elektrotechnik

Energietechnik

Englisch

Fahrzeugtechnik

Fertigungstechnik

Französisch

Hochbautechnik

Holztechnik

Katholische Religionslehre

Maschinenbautechnik

Mathematik

Nachrichtentechnik

Physik

Politik

Spanisch

Technische Informatik im

Maschinenbau

Techn. Informatik i. d. Elektrotechnik

Textil- und Bekleidungstechnik

Tiefbautechnik

Versorgungstechnik

Wirtschaftswissenschaft³⁶

Das Erziehungswissenschaftliche Begleitstudium wies nachfolgende Struktur auf.³⁷

³⁶ Quelle: http://rwth-aachen.de/cmc/root/Studium/Vor_dem_Studium/Studiengaenge/~bimm/Liste_Auslaufende_Studiengaenge/?aaaaaaaaaaaaaft=aaaaaaaaaaaaavbf Abruf v. 12.03.2013

³⁷ Quelle Screenshots: http://www.lbz.rwth-aachen.de/aw/cms/website/themen/~tku/LA_SE/?lang=de Abruf v. 12.03.2013



[Zur Übersicht Grundstudium](#) | [Zur Übersicht Hauptstudium](#)

GRUNDSTUDIUM

MODULE UND VERANSTALTUNGEN



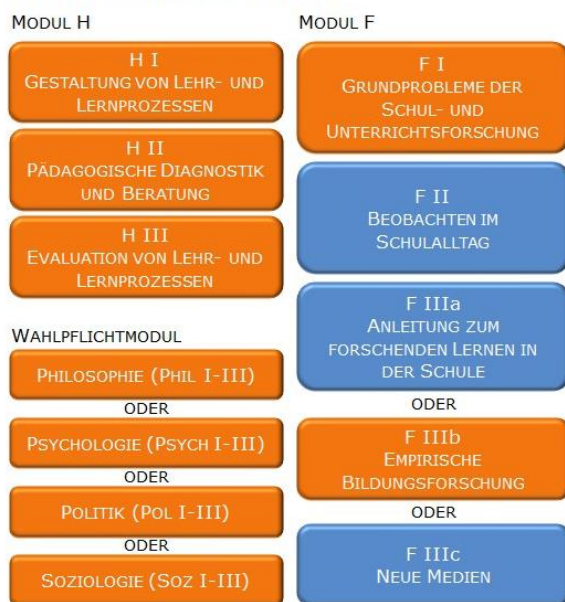
ÜBERGREIFENDE ELEMENTE



Abb. 2.2: Module und Veranstaltungen des Erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums für LA im Grundstudium der RWTH Aachen

HAUPTSTUDIUM

MODULE UND VERANSTALTUNGEN



ÜBERGREIFENDE ELEMENTE



Abb. 2.3: Module und Veranstaltungen des Erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums für LA im Hauptstudium der RWTH Aachen

MODUL BP (NUR FÜR DAS LEHRAMT AN BERUFSKOLLEGS)



Abb. 2.4: Modul BP, Abbildung für: Berufspädagogik, für LA Bk im Hauptstudium der RWTH Aachen

2.4 Umstellung auf das Bachelor-/Mastersystem

Bei näherer Betrachtung der ersten Phase der Lehrerbildung nach LPO 2003 fällt auf, dass sie trotz des Ziels, Lehrer für die Praxis auszubilden, stark theoriegeleitet ist (vgl. TERHART, 2004, S. 45). Zwei kurze Praktika und das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium konnten den Spagat, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln, bisher nicht auffangen; der Fokus lag eindeutig lediglich darauf, „angehende Lehrerinnen und Lehrer mit den notwendigen Wissens- und Reflexionsvoraussetzungen für die spätere Berufstätigkeit auszustatten“ (ebd., S. 44). Die universitäre Bildung sollte zugleich „aufgrund der akademischen Ausbildung auch die Bereitschaft zur Weiterbeschäftigung mit Wissenschaft und für den eigenen Beruf wichtigen wissenschaftlichen Erkenntnissen gefördert werden“ (ebd.). Doch hier fehlt das, was auch ein Teil der Befragten im Verlaufe des Studiums vermisste: der Transfer von der Theorie in die Praxis. Dieser Kritikpunkt, die mangelhaften Ergebnisse der TIMSS-Studie³⁸ 1995 und die mittelmäßigen Resultate der PISA-Studien³⁹ im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts sowie der Ruf nach einer Erneuerung des Lehramtsstudiums bzw. seiner Inhalte haben die Verantwortlichen veranlasst, das Studium zu reformieren. Laut TERHART fand gegen Ende des 20. Jahrhunderts eine erneute Diskussion um die Lehrerbildung statt (ebd., S. 52).

So wurde das Lehramtsstudium im Zuge der Umstellung vieler Studiengänge an das Bachelor-/Mastersystem angepasst und zugleich trug man der Forderung nach mehr Praxisbezug Rechnung. Seit dem Wintersemester 2011/12 absolvieren Studierende vor Aufnahme des eigentlichen Studiums bereits ein 20-tägiges Eignungspraktikum an einer Schule, um erste Einblicke in das System Schule zu erhalten⁴⁰; und hier nicht aus ihrer gewohnten Perspektive des Schülers, sondern aus Sicht einer Lehrperson, die für die Schülerschaft präsent ist und Verantwortung trägt. Im Verlaufe des Studiums gilt es dann, drei weitere Praktika mit unterschiedlichen Laufzeiten zu absolvieren (Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum sowie ein Praxissemester). Dabei besteht die Möglichkeit, das Berufsfeldpraktikum an einer bildungsorientierten Einrichtung zu absolvieren, so dass Erfahrungen in einem alternativen Berufsfeld gesammelt werden können.

³⁸ Abkürzung für: Trends in International Mathematics and Science Study

³⁹ Abkürzung für: Programme for International Student Assessment

⁴⁰ Das Jenaer Modell spricht gar von der Absolvierung von „320 h pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ vor Studienbeginn. GRÖSCHNER/SCHMITT, 2008, S. 609

Das Studium gliedert sich für alle Schulformen in einen Bachelorstudiengang (sechs Semester) und einen lehramtsspezifischen Masterstudiengang (vier Semester). Im Anschluss an den Erwerb des „Master of Education“ kann der 18-monatige Vorbereitungsdienst an einer Schule durchlaufen werden, nach dessen Abschluss die Lehramtsanwärterin befähigt ist, „die berufliche Tätigkeit als Lehrerin/Lehrer aufzunehmen“.⁴¹

⁴¹ Quelle: Flyer zum Lehramt an der Universität Duisburg-Essen, S. 2, http://www.uni-due.de/imperia/md/content/abz/lehramt/bama_flyer.pdf Abruf v. 29.03.2013

3

Forschungsstand

3.1 Übersicht über den Forschungsstand

In Kapitel 3 werden Forschungsergebnisse zu der Frage nach Motiven für die Wahl des Lehrerberufes von Abiturienten mit der Option Lehramt, von Studierenden und von bereits graduierten Lehramtsanwärtern seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts bis hin zu Veröffentlichungen aus 2013 dargestellt. Bei den Ergebnissen, die in chronologischer Reihenfolge dargestellt werden, gilt es zu beachten, dass verschiedene Forschungsmethoden, unterschiedliche Befragte, aber auch der Zeitkontext je andere Ergebnisse aufzeigen, die zum Teil nicht miteinander vergleichbar sind, wie zunächst kurz dargestellt wird. Des Weiteren wird teilweise die Einteilung in materielle und nicht-materielle Gründe vorgenommen, einige Forscher konzentrieren sich bei ihrer Untersuchung auf einzelne Studienfächer, andere wiederum unterscheiden nicht zwischen Studien- und Berufswahlmotiven, sondern legen den Fokus auf Letzteres. Eine mögliche Erklärung dazu kommt vom SPINATH et al.:

„Auffällig ist zunächst, dass Lehramtsstudiengänge an deutschen Universitäten nahezu die einzigen Studiengänge sind, bei denen zu Studienbeginn bereits eine Berufswahlentscheidung getroffen wird. Damit geht einher, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu anderen Studierenden bereits vor der Studienentscheidung die Vor- und Nachteile ihres zukünftigen Berufes recht gut einschätzen können oder dies zumindest glauben.“ (SPINATH et al., 2005, S. 187)

Vorangestellt sei die Definition zum Stichwort „Motiv“, nachzulesen im Beltz Lexikon Pädagogik:

„Motiv: Beweggrund des Handelns. In psychologischen Motivationstheorien werden M.e als eine dispositionale Handlungsbereitschaft interpretiert. Sie können auf der Grundlage einer Klassifikation übergeordneter Handlungsziele näher beschrieben werden (z.B. Leistung, Macht, soziale Ziele, Interessen). M.e sind wichtige, aber nicht die einzigen Bedingungsfaktoren handlungsleitender Motivation.“ (TENORTH; TIPPELT (Hrsg.), 2007, S. 515)

Die Erläuterung zu diesem Begriff erscheint einleuchtend und simpel, ist bei näherer Betrachtung sehr vielschichtig und beruht – wie oben erwähnt – auf „einer Klassifikation übergeordneter Handlungsziele“ (ebd.).

Die Frage nach den Motiven für eine bestimmte Berufswahl ist aus dem Grunde relevant, da davon ausgegangen werden kann, dass die Wünsche, die nicht-materieller Natur sind, zu mehr Engagement und später größerer Zufriedenheit im Beruf führen (vgl. HANFSTINGL/MAYR, 2007, S. 53; vgl. KÜNSTING/LIPOWSKY, 2011, S. 112). Das, was den Menschen im Inneren bewegt, ist auch das, was ihn antreibt und durchhalten lässt, wenn Schwierigkeiten oder Verzögerungen auftreten, beispielsweise im Studium oder später im Beruf. Es kommt auf die Prioritäten an, die sich ein Mensch im Laufe seines Lebens setzt.⁴²

Betrachtet man die Forschung zum Thema Schule und hier insbesondere die Motivation angehender Lehrer, so lässt sich feststellen, dass im deutschsprachigen Raum seit den 1950er Jahren u. a. die Frage nach dem „Warum“ im Fokus von Untersuchungen steht. Sie gehört „zu den Standardübungen der sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Forschung“ (KNAUF, 1992, S. 55). ACHINGER begründet den Zeitpunkt mit dem „Lehrermangel der Nachkriegszeit“ und „angeregt durch Impulse aus dem Ausland wurde das Interesse an der Sozialforschung auf dieses Gebiet gelenkt“ (ACHINGER, 1969, S. 18). Eine kurze Zeitreise durch die Literatur bringt z. B. bei MEIS (1963) interessante Einstellungen ans Tageslicht. Seine einleitenden Worte zum Lehrermangel lauten: „Die Nachwuchsfrage ist für alle Lehrerberufe ein beunruhigendes Problem“ (MEIS, 1963, S. 783). Anschließend konstatiert der Autor, dass unter dem Nachwuchs zu wenige männliche Vertreter seien. Das ist für ihn Anlass zur Sorge, denn: „Als Oberstufenlehrer sind Männer in der Regel eben doch besser geeignet, weil sie mehr Autorität haben“ (ebd.). In späteren Untersuchungen konnte dieses Argument nicht festgestellt werden, so dass darauf nicht näher eingegangen wird.

Nachfolgend werden Forschungsergebnisse vorgestellt, ohne dabei die einzelnen Methoden kritisch in Betracht zu ziehen und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen, ob mit jeweils anderen Untersuchungsgegenständen die Ergebnisse anders hätten ausfallen können, wie dies beispielsweise bei ACHINGER (1969) oder ROTHLAND (ROTHLAND in: TERHART, 2011) der Fall ist. Gleichwohl ist sich die Autorin bewusst, dass unterschiedliche Forschungsansätze verschiedene Ergebnisse zu Tage fördern können (vgl. auch ACHINGER, 1969, S. 28f). In der Forschung werden „in der Regel rein reaktive und geschlossene Methoden (Fragebögen mit vorgegebenen

⁴² vgl. hierzu z. B. FRICK, J., 2011, zum Thema „Prioritäten“ u. a. s. S. 57ff

Antwortalternativen) verwendet“ (ULICH, 2000, S. 42) – teils jedoch auf der Grundlage „qualitativer Voruntersuchungen“ (NIESKENS, 2009, S. 158).

Eine offene Befragung bietet grundsätzlich andere Antwortmöglichkeiten als ein standardisierter Fragebogen, eine prospektiv durchgeführte Studie kommt u. U. zu anderen Resultaten als die Frage nach den Motiven zu Beginn der Lehrtätigkeit usw. Letzterer Aspekt scheint sich laut MARTIN und STEFFGEN (2002) nicht zu bestätigen: Es konnten „bei der retrospektiven Erfassung von Berufswahlmotiven keine wesentlichen Unterschiede in der Struktur und der relativen Gewichtung der Faktoren zwischen der Befragung von Lehrern und der von Studierenden“ erkannt werden (MARTIN/STEFFGEN, 2002, S. 248). TREPTOW jedoch meint, „um die bereits vollzogene Entscheidung angemessen zu rechtfertigen“ (TREPTOW, 2006, S. 28), werden bei rückblickenden Befragungen „verstärkt sozial erwünschte Berufswahlmotive genannt“ (ebd.).

Allerdings ist es bei standardisierten Fragebögen auch möglich, dass bestimmte Antwortmöglichkeiten gar nicht vorhanden sind und somit nicht angekreuzt werden können: „Das Motiv >Wissensvermittlung< steht bei Oesterreich auf Rangplatz vier, während bei Urban dieses Motiv gar nicht in der Liste der wählbaren enthalten ist.“ (ULICH, 2003, S. 11; vgl. auch NIESKENS, 2009, S. 153)

Ein weiterer Fakt, der nicht außer Acht gelassen werden sollte, bezieht sich auf die befragte Zielgruppe. U. a. weist NIESKENS darauf hin, dass unterschiedliche Lehramtsstudiengänge verschiedene Motive zutage förderten: „So erhält man in einer Befragung von Gymnasiallehrkräften häufiger Fachinteressen, in einer Befragung von Grundschullehrkräften deutlich mehr erziehungsbezogene Motive.“ (NIESKENS; 2009, S. 159; vgl. STÄUDEL, 1982, S. 103; vgl. WEIß et al., 2009, S. 67) Auch FRIEDE konstatiert, dass die Motivation von Fach zu Fach und von Schulform zu Schulform variieren könne, wie in Studien nachgewiesen werden konnte (vgl. z. B. FRIEDE, 1975, S. 234).

Des Weiteren ist es möglich, dass Faktoren wie mögliche soziale Erwünschtheit eher dazu führen könnten, z. B. dem Faktor der extrinsischen Motivation (Verbeamtung, gute Familienkompatibilität, Ferien) eine untergeordnete Bedeutung – nach außen hin – beizumessen und das hehre Ziel, Kinder und Jugendliche positiv zu formen und ihnen Werte vermitteln zu können, einfach „besser klingt“ (vgl. NIESKENS, 2009, S. 142; WILLER, 1993, S. 104; MARTIN/STEFFGEN, 2002, S. 242). Das Argument oder die Vermutung der Verschiebung der Ergebnisse zugunsten sozialer Erwünschtheit findet sich bei einigen Wissenschaftlern. HEBEL etwa schreibt, dass bestimmten

Motiven der Vorzug gegeben werden könnte, da sie dem entsprechen, „was hinsichtlich der Entscheidung zum Lehrerberuf als sozial erwünscht gilt“ (HEBEL, 1976, S. 81; vgl. auch ULICH, 1998, S. 65 und FRIEDE, 1975, S. 5). TERHART et al. schreiben gar von einer „offizielle[n] Berufsmoral“, die lediglich „intrinsische, ‚pädagogische‘ Motive bei der Wahl des Lehrerberufs“ akzeptiert (TERHART et al., 1994, S. 56). SUSTECKs These dazu lautet:

„Obwohl die Berufswahl zu den wesentlichen Entscheidungen unseres Lebens rechnet, ist es zweifelhaft, ob die meisten Menschen hier ein Ziel bewusst wählen oder den Wechselfällen der Umstände und Zeit nachgeben. [...] Wir handeln, und hinterher denken wir uns die Motive aus! Schon aus Gründen der Selbstachtung und des Prestiges neigen wir dabei zu beschönigenden Aussagen.“ (SUSTECK, 2000, S. 19)

Es mag auch sein, dass bei der Befragung junger Menschen im Alter von Anfang 20 die Motivlage eine andere ist und in der Regel Überlegungen nach dem eigenen Können und Wollen wichtiger sind als die weitreichenderen Faktoren wie ggf. das Gründen einer eigenen Familie, ein sicherer Job und gutes Einkommen. Ob dies dann daran liegt, dass man in diesem Alter in den wenigsten Fällen für sich selbst sorgen muss, die Bedürfnisse und der Lebensstandard meist noch nicht so hoch sind, etc. sei dahingestellt.

Trotzdem sei der Gedanke von MEIS hier angemerkt, dass der Mensch ein Wesen ist, das mit seiner Umwelt interagiert und aus diesem Grunde nicht ganz frei in seinen Entscheidungen ist:

„Die Meinung der Studierenden ist natürlich nicht unabhängig von den Autoritäten ihrer Umgebung und ihrer Gruppenzugehörigkeit. [...] Als ‚geselliges‘ Wesen befindet sich der Mensch ständig im Wirkungsfeld der Sozialpartner; schon mit der Muttersprache übernimmt er Arten der Weltauffassung und Vorurteile, aber auch beim geistig Mündigen bestimmen selbstgewählte Vorbilder, Meinungen aus zweiter Hand und Stereotype das Denken und Handeln entscheidend mit.“ (MEIS, 1963, S. 793)

Die nachfolgend aufgeführten Ergebnisse werden betrachtet, ohne sie einer näheren kritischen Begutachtung zu unterziehen. In der Regel wurden die ersten drei bis fünf häufigsten Motive aufgeführt, um eine gewisse Übersicht zu bewahren. Dabei kommen Forschungen aus dem deutschsprachigen Raum in Betracht (d. h. auch Österreich bei MAYR, Luxemburg bei MARTIN und Schweiz bei FIECHTER et al. sind vertreten); auch die einzelnen Autoren beziehen sich bei ihren Untersuchungen auf Studien aus Deutschland (vgl. dazu auch HANFSTINGL/MAYR, 2007, S. 54).

Die Ergebnisse der Studien, die zu Beginn der 1950er/60er Jahren durchgeführt wurden (HORN, v. RECUM, TORMIN, LUCKER, MEIS, UNDEUTSCH in: ACHINGER, 1969, S. 26ff), lassen sich laut ACHINGER „in materielle und nichtmaterielle Motive gliedern“ (ACHINGER, 1969, S. 27). Bei LUCKER verbergen sich hinter materiellen Gründen z. B. „relativ kurzes und billiges Studium⁴³, Ausbildungsstätte am Wohnort, gutes Gehalt, gesicherte Existenz, Vorbereitung auf Ehe und Mutterschaft“ (ebd.).

Bei den nicht-materiellen Motiven herrschen sechs Motivkategorien vor:

- a. „Befriedigung ichhafter seelischer Bedürfnisse“ (selbstständige, abwechslungsreiche Tätigkeit; befriedigender, ausfüllender Beruf; Pflege eigener musischer, sportlicher oder sonstiger Begabung).
- b. „Befriedigung ichbezogener und zugleich als berufsbedeutsam empfundener seelischer Bedürfnisse“ (Freude an Lehrtätigkeit, an Erziehung, an Arbeit mit Kindern)
- c. „Vorhandene Begabung und Fähigkeiten“ (Geduld, Liebe zum Kind, Ruhe, Energie, handwerkliche, praktische, musische, erzieherische oder sonstige Begabung).
- d. „Einstellung auf Aufgaben“ (Lehrerberuf wird gesehen als soziale, religiöse, christliche, musische, sportliche Aufgabe, als Dienst am Volke, an der Allgemeinheit).
- e. „Erfolgte menschliche Begegnungen“ (Begegnung mit Kindern, Jugendlichen, Jugendgruppen, Einfluss von Sozialpraktika).
- f. „Verschiedenste Motive“ (Berufstradition, Empfehlung durch Lehrer) (ebd.).

In diese Kategorien lassen sich auch die Studien von HORN, MEIS und teilweise v. RECUM einordnen (vgl. ebd., S. 28). Dabei herrschen bei LUCKER, HORN und MEIS die materiellen Gründe vor, während es bei v. RECUM „Sonstiges“ ist. An zweiter Stelle folgt die „Befriedigung ichhafter und berufsbedeutsamer seelischer Bedürfnisse“ (LUCKER und HORN) bzw. „Begabungen und Fähigkeiten“ (MEIS und v. RECUM). Drittgenanntes Motiv ist bei LUCKER „Begabungen und Fähigkeiten“, bei HORN die „Befriedigung ichhafter seelischer Bedürfnisse“, bei MEIS die „Begabungen und Fähigkeiten“ und bei v. RECUM die Kategorie „materielle Gründe“ (vgl. ebd., S. 28, Tabelle 3).

UNDEUTSCH findet sich ausführlicher bei FRIEDE (1975) wieder.

1975 erscheint das Buch von FRIEDE mit dem Titel: „Motive bei der Studien- und Berufswahl des Lehramtes an Grund- und Hauptschulen“ (FRIEDE, 1975). Die gewählte Überschrift zeigt, was bei einigen Untersuchungen der Fall ist: Es geht nicht um Studierende des Lehramtes im Allgemeinen, sondern häufig um bestimmte Gruppen. Auf den ersten drei Rängen liegen bei UNDEUTSCH die Motive „gefühlsmäßig befriedigende Tätigkeit“, „abwechslungsreiche Tätigkeit“ sowie „Aufstiegschancen“

⁴³ Die Ausbildung als Volksschullehrer dauerte zu jener Zeit drei Jahre. Anm. d. Autorin

(ebd., S. 53). Bei MÜLLER hingegen lautet Motiv Nummer eins: „die relativ große Freiheit bei der Gestaltung der eigenen Arbeit“. Die „Möglichkeit, Kinder an kulturelle Werte heranzuführen, die einem selber besonders bedeutsam erscheinen“ und „die Möglichkeit, Begabungen zu erkennen und zu fördern“ nehmen die Plätze zwei und drei ein (ebd., S. 56).

Wie MEIS stellt auch MIETZEL fest, dass „immer mehr Frauen und weniger Männer den Volksschullehrerberuf erwählen“ (MIETZEL in: ebd., S. 62). Seine Mitte der 1960er angelegte Studie ergibt 18 Motive, die er „Einflußfaktoren“ (FRIEDE, 1975, S. 64) nennt. Dabei sind die ersten drei Positionen wie folgt belegt:

- „1. Ich habe Kinder gern. Der Lehrerberuf gibt mir die Möglichkeit, viel mit ihnen zusammenzusein.
2. Der Lehrerberuf besitzt eine gewisse Selbständigkeit. Als Lehrer bin ich mehr oder weniger mein eigener Herr.
3. Als Lehrer bin ich in der Lage, aus jungen Menschen gute Staatsbürger zu machen, sie die Werte des Lebens erkennen zu lassen und in ihnen die Achtung vor dem Guten und Schönen zu wecken.“ (ebd.)

Wie seine Vorgänger MIETZEL, MEIS, LUCKER, HORN und UNDEUTSCH erklärt FRIEDE, warum es Untersuchungen zu diesem Forschungsstand überhaupt gibt: Der Mangel an Volksschullehrern – bei MEIS explizit auf die männlichen Nachwuchskräfte bezogen – veranlasste dazu (vgl. ebd., S. 66f). Ein Vorschlag, der bis zum heutigen Tage beibehalten wurde, auch im Hinblick auf das Bachelor-/Mastersystem, lautete damals: „Eine adäquate hochschulmäßige Ausbildung ist beizubehalten.“ (ebd., S. 73) Nicht verwirklicht wurde hingegen das Thema Gehalt: „Die Besoldung muß sich nach der Qualifikation und nicht nach der Schulstufe richten.“ (ebd.)

In seiner empirischen Studie untersucht FRIEDE die Motive von Studienanfängern, die zum Zeitpunkt der Befragung weniger als zwei oder zwei Semester studieren, und dem gegenübergestellt „Fortgeschrittene“, die mindestens drei oder mehr Semester studieren. Das Ergebnis der Motivfolge bleibt dabei erhalten. „Tätigkeit“, „Abwechslung“, „Freizeit“, „Sicherheit“ und „Schulbildung“ (FRIEDE, 1975, S. 97) liegen unter den ersten fünf Begründungen für die Studien- und Berufswahl.

Ein Jahr später veröffentlicht HEBEL seine „Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren“ (HEBEL, 1976), durchgeführt in den damaligen elf westdeutschen Bundesländern. Eine „sehr große Bedeutung“ für die Berufswahl spielen hier: „Interesse an Unterrichtstätigkeit“, „Fächer ließen keine andere Alternative“ und „sicheres Einkommen“ (Plätze eins bis drei) (ebd., S. 81).

BOßMANN stellt 1977 fest, dass selten nur ein Motiv für die Berufswahl ausschlaggebend ist (vgl. BOßMANN, 1977, S. 559), und dass „sowohl pragmatische als auch ideelle Gründe angeführt“ werden (ebd.). Auf den ersten drei Plätzen rangieren die Beweggründe „Umgang mit Kindern“, „Soziale Sicherheit“ und „Gute Bezahlung“ (ebd., S. 560).

Im selben Jahr veröffentlichen BAUS, JACOBY und UHL ihre Untersuchung. Mit der Frage „Warum haben Sie sich trotz der relativ schlechten Aussichten auf eine Anstellung dazu entschlossen, das Studium jetzt hier zu beginnen?“, erfassen sie sechs Motivkategorien. Dabei belegen die Kategorien III, I und VI die ersten Ränge. Dahinter verbergen sich „auf sich selbst bezogene und zugleich berufsbezogene Wünsche“, „Berufswahlmotive materieller Art“ und „sonstige Gründe“ (ROTHLAND in: TERHART, 2011, S. 275).

Wiederum ein Jahr später stellen BARTMANN, BISCHOFF und EBEL ihre zwischen 1966 und 1972 durchgeführte Untersuchung „Einfluß der Schulpraxis auf die Berufsmotivation von Lehrerstudenten“ vor (BARTMANN/BISCHOFF/EBEL, 1978, S. 179f). Die Längsschnittstudie mit einer 75-prozentigen Panelmortalität⁴⁴ nach sechs Jahren (ebd., S. 183) unterliegt „im Verlauf der vier Erhebungen einer deutlichen Veränderung im Sinne einer zunehmenden Pointierung des Reliefs“ (ebd.). Die Plätze eins bis drei belegen die Einstellungen „Nichtdirektivität“ (Motiv 4 meint hier: „Die Einstellung gegenüber nichtlenkendem Lehrerverhalten ist bestimmt durch die Zielsetzung, Schüleräußerungen in ihrer Abhängigkeit vom Lehrer zu minimalisieren.“ (ebd., S. 182)), „Kindfixiertheit“ (Motiv 6 bedeutet: „Bestimmend für Motivationsanteile dieser Art ist die Bevorzugung des Umgangs mit Kindern gegenüber dem Umgang mit Erwachsenen.“ (ebd.)) und „Kritisches Engagement“ (Motiv 5 lautet: „Zentrale Komponente dieser Berufseinstellung ist das aktive Interesse an Reformen und Verbesserungen.“ (ebd.)). Die Motive 4 und 5 verstärken sich im Laufe der Studie, bei Motiv 6 ist ein leichter Rückgang zu verzeichnen (ebd., S. 183f).

Eine „Oberprimaner-Längsschnittuntersuchung“ (MÜLLER-FOHRBRODT et al., 1978, S. 100) aus den Jahren 1968 bis 1971 (ebd., S. 94) ergibt „als wichtigstes Motiv

⁴⁴ Panelmortalität bezeichnet eine Verringerung der Anzahl der Teilnehmenden aus unterschiedlichen Gründen. Anderes Wort: Drop-Out-Rate.

‚besondere eigene Interessen‘ und als zweitwichtigstes ‚besondere eigene Begabungen‘“ (ebd., S. 100).

„Motive für die Wahl des Lehrerberufs“ lautet die Untersuchung von Klaus STELTSMANN (STELTMANN, 1980, S. 581). Dabei ergibt eine Faktorenanalyse des Materials „6 Faktoren für die positiven Motive: berufliche Sicherheit und freie Zeitgestaltung, pädagogische Motivation, Fachinteresse, äußere Gründe (z. B. Numerus Clausus), Kenntnis des Berufs, günstige Berufsmöglichkeit für Frauen“ (ebd., S. 582).

Bei WÄLTZ (1980) werden die Dimensionen „Einflüsse der sozialen Umwelt“, „materielle Gründe“ und „tätigkeitsbezogene Begründungen“ (WÄLTZ, 1980, S. 310f) abgefragt. Bei der erstgenannten Dimension teilen sich die Gründe „Familientradition“ und „Rat von Bekannten und Freunden“ den ersten Rang, bei den „materiellen Gründen“ rangiert „kurzer Ausbildungsgang“ auf Platz eins, die letztgenannte Dimension kennzeichnet „aus besonderem pädagogischem Interesse heraus Lehrer geworden zu sein“ (ebd.). In diesem Zusammenhang interessant erscheint auch der Versuch einer Erklärung von WÄLTZ, warum materielle Gründe gerade von der Unter- und Oberschicht auffallend häufig genannt wurden:

„Materielle Gründe für die Lehrer aus der Unterschicht verweisen auf das erhoffte Äquivalent, auf die Belohnung, die als Ziel des sozialen Aufstiegs angestrebt wird. Für die Lehrer aus der Oberschicht könnte dieses Motiv dagegen eher den Zwang umschreiben, der einen sozialen Abstieg notwendig werden ließ.“ (ebd., S. 319)

STÄUDEL (1982) ist in Bezug auf das naturwissenschaftliche Studium der Ansicht, „‚Warum‘ scheint zu einer überflüssigen weil nichts-nützigen Frage geworden zu sein“ (STÄUDEL, 1982, S. 103). In seiner Untersuchung macht der Autor drei Motivgruppen aus: „intellektuelle Befriedigung“, „praktisches Arbeiten“ und „Realitätsbezug oder auch Umwelt-, Gesellschafts- und Alltagsbezug“ (ebd., S. 104f). Bei der dritten Motivgruppe identifizieren sich die Studierenden mit dem Fach Chemie. Zudem sind sie der Ansicht, dass „die Naturwissenschaften doch tatsächlich etwas mit der Realität zu tun haben müßten, ebenso der naturwissenschaftliche Unterricht“ (ebd.). Dies ist genau das, was sie während ihrer eigenen Schulzeit vermisst hatten: die Verbindung der Naturwissenschaften mit der Wirklichkeit. Treffend bemerkt STÄUDEL: „Alle drei Motivgruppen charakterisiert, daß die persönlichen Motive für Studium und Lehrerberuf auf Einstellungen und Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zurückgehen.“ (ebd.,

S. 106) Angaben über die Stichprobe, ihre Zusammensetzung, etc. fehlen in diesem Artikel.

1983 eruiert BERG die Gründe für die „Wahl des Lehrberufs bzw. pädagogischen Berufs (Diplomstudiengang)“ (BERG in: HANSEN-SCHABERG, 1997, S. 61). Bei 38 Studierenden befanden sich lediglich zwei Studierende für Diplom-Pädagogik, so dass diese Untersuchung mit aufgenommen wird. Es ergibt sich folgendes Bild: Die „bewußte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“, ein „unspezifisch positives Berufsbild“ und „Erfahrungen in der Praxis, eigene Erlebnisse während der Schulzeit“ (ebd.) sind die Hauptmotive. In den Jahren 1995/96 wird die Befragung wiederholt; Angaben zur Zusammensetzung der Stichprobe sind hier nicht gegeben. Die „bewußte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ erhält wiederum die meisten Nennungen, gefolgt von „Erfahrungen in der Praxis (FSJ oder Zivildienst, Beruf)“ sowie ein „unspezifisch positives Berufsbild“ und „angenehmes und sicheres Leben“ (ebd., S. 62).

Aufgrund der Forschungsfrage von HENECKA et al. 1985: „Erinnern Sie sich, in welchem Zusammenhang ‚Lehrer‘ für Sie eine mögliche Berufsperspektive wurde?“ (HENECKA et al., 1985, S. 111), die nicht explizit nach den Gründen Lehramtsstudierender oder Lehrerinnen fragt, bleiben seine Untersuchungsergebnisse hier unbeachtet.

Von OESTERREICH (1987) erfährt die Leserin, dass „die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern“ (Buchtitel) im Jahre 1978 aufgrund der „in den siebziger Jahren veränderten Lehrerausbildung“ (OESTERREICH, 1987, Zusammenfassung) untersucht wurde. In diese Zeit fällt auch das verbindliche Absolvieren des Referendariats für alle Lehrerausbildungsgänge (ebd., S. 10) und die Integration der Lehrerausbildung an die Universitäten. „Anstelle der umfassenden didaktischen Ausbildung der Lehrer in den fünfziger und sechziger Jahren hat sich in den Siebzigern der Anspruch an ein wissenschaftliches Fachstudium durchgesetzt.“ (ebd., S. 15) So könnte auch der Motivwandel zu erklären sein (vgl. HORN): „Wer 1959 Wissen in einem bestimmten Fach vermitteln wollte, wählte wohl eher die universitäre Ausbildung des Gymnasiallehrers.“ (OESTERREICH, 1987, S. 15)

Das Berufswahlmotiv „Weil ich gerne mit Kindern und Jugendlichen zusammen bin“ erfährt hier die häufigste Nennung, gefolgt von „Weil man als Lehrer eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe hat“ und „Weil die Tätigkeit als Lehrer interessant, vielseitig

und abwechslungsreich ist“ (ebd., S. 14). OESTERREICH schreibt, ein direkter Vergleich neuerer Studien mit denen aus vergangenen Tagen (HEBEL und WÄLTZ) ist „sowohl aus methodischen als auch aus populationsspezifischen Gründen schwerer möglich. Eine Tendenz zur Ablehnung oder Verringerung materieller Motive wurde aber auch in diesen beiden Studien deutlich“ (ebd., S. 15). Das zeigt, wie oben bereits erwähnt, u. a. ein generelles Dilemma auf: Unterschiedliche Untersuchungsdesigns bedingen unterschiedliche Ergebnisse, und der Zeitkontext, in dem die Untersuchung stattfindet, spielt eine entscheidende Rolle.

Der Titel „Studienmotive oder Klassenhabitus?“ von PREIßER zeigt, dass der Autor 1990 infrage stellt, ob es wirklich die eigenen Motive sind, die ausschlaggebend für die Wahl eines Studiums sind oder ob nicht vielmehr äußere Umstände bestimmen, wer sich für welche Richtung entscheidet. Sein einleitender Satz „Das Konzept der ‚Studienmotive‘ wird diskutiert und als ungeeignet verworfen, um den Prozeß der Studienfachwahl zu erklären“ (PREIßER, 1990, S. 59) meint, dass unterschiedliche soziale Gruppen eine „unterschiedliche soziale Wertigkeit der Studienfächer“ (ebd., S. 53) – in Anlehnung an Bourdieus „sozialer und kultureller Reproduktionstheorie“ (ebd., S. 54) – vorweisen. In seinem Artikel stellt PREIßER vorangegangene Untersuchungen infrage.

Laut LEWIN und SCHACHER sind „Neigung, Begabung und Interesse für das Studium die wichtigsten Leitmotive für die Wahl des Studienganges“ (ebd., S. 54). SANDBERGER (1981) und PEISERT (1981) haben herausgefunden, dass sich lediglich 30 bis 50 Prozent der Abiturienten vor Aufnahme des Studiums über den gewählten Studiengang bzw. über Studienalternativen informieren (vgl. ebd., S. 55).

Die Studie von HETZFELD und JÄGER, durchgeführt im Wintersemester 1989/90, ergibt, dass die überwiegende Mehrheit der Lehramtsstudierenden ihr Studium aus Verlegenheit aufgenommen hat. Die zwei Hauptgründe für die Aufnahme des Studiums lauten: „[...] weil ihnen nichts anderes eingefallen sei. [Und ein Teil traute] sich nicht, etwas anderes zu studieren“ (HETZFELD/JÄGER in: Df, 1991, S. 90). Bei dieser Studie müsste genauer eruiert werden, um welche Stichprobenszusammensetzung es sich handelt, da sie nicht mit den Hauptmotiven anderer Untersuchung korreliert.

Die im Sommersemester 1991 von WILLER durchgeführte Erhebung ergibt im Durchschnitt 5,7 genannte Motive pro befragter Person. WILLER sieht die Gründe für oder gegen den Beruf der Lehrerin u. a. im Kontext der jeweiligen Arbeitsmarktlage begründet (vgl. WILLER, 1993, S. 123). Ihre Auswertung ergibt als Hauptmotiv „Mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollen“. Auf Rang zwei steht „Verwirklichung von Interessen und Fähigkeiten“, gefolgt von „abwechslungsreiche Tätigkeit“ (ebd., S. 129). WILLER unterscheidet „Berufswahlmotive mit hoher Bedeutung“ (Resultate s. o., ebd., S. 129), „Berufswahlmotive mit mittlerer Bedeutung“ (ebd., S. 130) und „Berufswahlmotive mit geringer Bedeutung“ (ebd., S. 132). Mittlere Bedeutung haben u. a. die Faktoren „viel Freizeit“, „Wollte schon immer gern Lehrer werden“ und „etwas gesellschaftlich verändern wollen“ (ebd., S. 130). Kaum Bedeutung wird hingegen den Begründungen „kurze Ausbildung“, „keine Chance im ursprünglich angestrebten Beruf“ und „guter Verdienst“ (ebd., S. 132) beigemessen. WILLER stellt fest, dass die Wahl des Berufes „im Einklang mit den eigenen Interessen und Fähigkeiten getroffen“ wird (ebd., S. 150) und sie bemerkt: „Das Wissen über den Beruf resultiert vielfach aus den eigenen Schulerfahrungen und ist deswegen meist etwas einseitig.“ (ebd., S. 151)

Zwei Untersuchungen vergleicht KNAUF in seinem 1992 erschienenen Artikel „...weil ich gern mit Kindern zusammen bin“ (KNAUF, 1992, S. 55). Es handelt sich um eine im Jahre 1978 durchgeführte Studie an der Pädagogischen Hochschule Westberlin und die etwa 13 Jahre später durchgeführte Befragung an der Universität Gesamthochschule Essen. Beiden Studien ist gemein, dass Platz eins von dem Beweggrund „Weil ich gern mit Kindern und Jugendlichen zusammen bin“ (ebd.) belegt wird. Hier ist sich der Autor nicht sicher, ob es sich bei Rang eins nicht um den sog. „primacy-effect“ (ebd., S. 56; vgl. auch OESTERREICH, 1987, S. 13) handeln könnte, denn diese Antwortmöglichkeit stand an erster Stelle auf dem Fragebogen. Für die Essener Studierenden rangiert 1990/91 auf Platz zwei und drei „weil ich als Lehrer viel Freizeit habe“ und „weil man im Lehrerstudium eine vielseitige Allgemeinbildung erhält“ (ebd., S. 55). Die Lehramtsanwärter an der PH Westberlin dagegen wählen „weil die Ausbildung relativ kurz ist“ und „weil ich als Lehrer viel Freizeit habe“ (ebd.) auf die nachfolgenden Ränge. Interessanterweise versucht KNAUF die unterschiedlichen Prioritäten mit der „Entwicklung unserer Gesellschaft zur Freizeitgesellschaft“ (ebd.) zu erklären:

„Die in zahlreichen Untersuchungen festgestellte hohe Bewertung von arbeitnehmerfreundlichen Arbeitszeitregelungen durch die Beschäftigten findet

offensichtlich in noch steigendem Maße unmittelbar Eingang in Berufswahlentscheidungen. Dabei greifen die Lehramtsstudierenden die in der Öffentlichkeit gepflegten Bilder vom freizeitorientierten LehrerInnenberuf auf (mittags nach Hause oder auf den Tennisplatz!).“ (ebd., S. 56)

Allerdings, so KNAUF, werden die Statistiken zur Arbeitszeit von Lehrerinnen nicht berücksichtigt, die über die „Regelarbeitszeit“ (ebd.) hinausgehen.

In sieben Motivgruppen teilen JÜRGENS/STANDOP die Aussagen angehender Lehrerinnen verschiedener Schulformen ein (JÜRGENS und STANDOP, 1997, S. 46ff). Dabei sind die Motivgruppen der Autoren zwei, drei und eins auf den vordersten Rängen anzutreffen. Die eigenen Fähigkeiten sowie „Motive, in denen die Schule als gesellschaftlich notwendige und sinnvolle Institution anerkannt wird“ und „Motive, die das Kind, den Menschen, in den Mittelpunkt stellen“ (ebd., S. 46) sind die meistgenannten Gründe bei Studenten der Universität zu Köln 1993/94 für die Aufnahme eines Studiums auf Lehramt.

Bei TERHART et al. 1994 belegen die Gründe „mit Kindern arbeiten“, „abwechslungsreich“, „Wissen weitergeben“, „Autonomie“ und „Beruf & Familie“ die ersten Plätze (TERHART et al., 1994, S. 58).

Im selben Jahr veröffentlicht auch MAYR Studien zum Thema „Lehrer/in werden“ (MAYR, 1994). In seinem Vorwort weist er auf eine Studie von BERGMANN und EDER 1992 hin, die Folgendes belegt: „Die potentiellen LehramtsstudentInnen [...] erleben auch das Schulklima positiver.“ (MAYR, 1994, S. 8; Untersuchung von BERGMANN; EDER, 1994 in: MAYR, 1994, S. 62)

FLACH, LÜCK und PREUSS reihen sich mit ihren Ergebnissen zum Großteil in die Ergebnisse ihrer Vorgänger und nach ihnen Kommenden ein. Die Resultate zeigen als Leitmotiv wiederum die Arbeit mit Menschen: „Interesse an der Entwicklung und Formung der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen“, gefolgt vom „Interesse an beiden Studienfächern“ und „Interesse an der Vermittlung von Wissen“ (ROTHLAND in: TERHART, 2011, S. 275). Diese Einzeluntersuchung wird 1995 veröffentlicht.

In Österreich ermittelt URBAN 1996 (URBAN in: ULICH, 2004, S. 11) Studienwahlmotive. Die drei Spitzenpositionen sind Folgende:

„Weil ich gern mit Kindern und Jugendlichen zusammen bin.

Weil die Tätigkeit als Lehrer/in interessant, vielseitig und abwechslungsreich ist.

Weil man als Lehrer/in gut berufliche und familiäre Interessen verbinden kann“ (ebd.).

Die Einleitung ULICHs zum Thema rückt aufschlussreiche Aspekte ins Bewusstsein. Er schreibt:

„Die Wahl eines Berufes bzw. einer entsprechenden Ausbildung stellt einen komplizierten Entscheidungsprozeß dar, den u. a. folgende Aspekte beeinflussen: individuelle Wünsche und Motive, die durch Sozialisationsprozesse (auch in der Schule) mitgeformt werden; Vorstellungen und Informationen über den Beruf, seine Anforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten; die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten; Anforderungen, Dauer und Kosten der Ausbildung; Arbeitsplatzangebot und -sicherheit.“ (ULICH, 1998, S. 64)

So mag es auch bei der Münchener Untersuchung möglich sein, dass bei „der empirischen Ermittlung von Berufswahlmotiven [...] mit einer ähnlichen Verzerrungstendenz in Richtung *sozialer Erwünschtheit* zu rechnen [ist] wie bei der Untersuchung von Erziehungszielen“ (ebd.). Die zwischen 1995 und 1997 durchgeführte Studie ergibt, dass die „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ als häufigstes Motiv genannt wird. „Tätigkeitsbezogene Motive, z. B. abwechslungsreiche, interessante Arbeit“ und „erfahrungsbestimmte Motive, z. B. Erfahrungen mit den eigenen Lehrern“ (ebd., S. 69) sind weitere Motive. Dabei geht ULICH davon aus, „daß der jeweils *ersten Motiväußerung* besondere Bedeutung zukommt“ (ebd., S. 69). Aufgrund der spontanen Äußerung sieht ULICH dies als „Leitmotiv“ an. Dabei entspricht die hier meistgenannte Nennung – der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten – auch dem Leitmotiv (vgl. ebd.).

Zwei Jahre später bringt ULICH den Aspekt der Unsicherheit und damit ggf. sich wandelnde Motive im Laufe der Zeit an: Anfang der 1980er Jahre ist eine mögliche Arbeitslosigkeit im Anschluss an ein Studium auf Lehramt nicht auszuschließen. Seit den 1990er Jahren könnten die „zunehmenden Anforderungen an Lehrer/innen [...] und in der damit korrespondierenden Zunahme der beruflichen Belastungen [...] sowie in den längst bekannten Mängeln der Lehrer/innen-Ausbildung“ (ULICH, 2000, S. 41) angehende Lehrer verunsichern. In seiner Untersuchung stellt er fest, dass ein Anteil von gut 25 Prozent in ihrer Berufsentscheidung nicht sicher ist; jeder Achte möchte im Anschluss an das Studium außerhalb der Schule tätig werden (vgl. ebd., S. 51f).

Mit Blick auf die Entwicklung zwischen 1980 und 1996 wird deutlich, dass das intrinsische Motiv, die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, auch zu der Zeit noch immer Leitmotiv ist. Dennoch lässt sich festhalten, „dass die Relevanz bestimmter *extrinsischer* Berufswahlmotive als Folge der negativen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt zugenommen hat“ (TREPTOW, 2006, S. 33). 1980 ist es 35 Prozent der Studienanfängerinnen wichtig, einen Beruf anzustreben, der sicher ist. 16 Jahre später ist dies schon 65 Prozent wichtig (vgl. ebd.).

SUSTECK ist der Ansicht, dass „die Gründe nur schwer zu ermitteln“ sind (SUSTECK, 2000, S. 15), was die „Berufswahlmotive bei Lehrern“ (Titel des Aufsatzes) anbelangt. Er führt der Leserin vor Augen, dass „in die komplex miteinander verwobenen Motive auch emotionale und unbewußte Elemente hinein[spielen]“ (ebd., S. 15). Zudem kann es einen Unterschied machen, ob sich jemand schon eine gewisse Zeit vor der Aufnahme des Studiums entschieden hat, Lehrer zu werden, oder ob äußerer Druck eine schnelle und evtl. wenig überlegte Entscheidung nötig erschienen ließen. Gründe für die Wahl eines Lehramtsstudiums können Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit – positive wie negative – sein, die dazu führen, den Beruf des Lehrers ergreifen zu wollen (vgl. ebd., S. 15f). Bei negativen Erlebnissen fällt auf, dass es die Studierenden oftmals besser machen wollen als ihre Lehrer. Bei SUSTECK rangieren auf den Plätzen eins bis drei:

- „1. Weil ich gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollte.
2. Weil ich die Tätigkeit für abwechslungsreich und vielseitig hielt.
3. Weil ich gerne das Wissen in meinen Fächern weitergeben wollte“ (ebd., S. 16).

Wie in anderen Untersuchungen auch stellt SUSTECK fest, dass nicht allein ein Motiv die Wahl für ein Lehramtsstudium bestimmt, sondern dass sich

„meist mehrere Motive überlagern und materielle Erwägungen schon deswegen keine vorrangige Rolle spielen, weil kaum ein Studierender eine Vorstellung vom tatsächlichen Verdienst eines Lehrers (geschweige denn der Vertreter anderer Berufsgruppen) hat“ (ebd., S. 17).

SUSTECK zeigt auf, warum sich Motive für ein Studium im Allgemeinen aufgrund äußerer Rahmenbedingungen ändern: „Nach 1980 galt infolge der drastischen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt die faktisch gegebene Einkommens- und Einstellungsgarantie für akademische Berufe nicht mehr“ (ebd.).

Wie der Titel „Zum Einfluss der Berufswahlmotive auf die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern“ schon impliziert, beruht die empirische Arbeit von MARTIN und STEFFGEN (2002) auf der Annahme, dass die Berufswahlmotive einen Einfluss auf „die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern“ hat (MARTIN/STEFFGEN, 2002, S. 241). MARTIN gelangt zu dem Schluss:

„Lehrer, welche ihre Berufswahl stärker mit einem positiven Berufsbild und weniger mit der Suche nach Annehmlichkeiten bei der Ausbildung und beim Berufsleben begründeten, gaben auch weniger Probleme beim Berufseinstieg an und zeigten sich zufriedener in der Ausübung ihres Berufes“ (ebd.).

Wichtigstes Motiv bei der Luxemburger Studie ist „positives Berufsbild“, gefolgt von „angenehmes Berufsleben“ und „gesellschaftliche und politische Aufgabe“ (ebd., S. 245). Die Studie belegt „einen signifikanten Einfluss der Berufswahlmotive auf die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern“ (ebd., S. 248).

ABELE et al. ermitteln bei „368 Lehramtsstudierende[n] kurz vor dem Studienabschluss“ (NIESKENS, 2009, S. 149) Motive, die sie – im Gegensatz zu der überwiegenden Anzahl von Arbeiten – als Studien- statt als Berufswahlmotive bezeichnen. Ihre Ergebnisse von 2003 zeigen daher als Primärmotiv das „Berufsziel Lehramt“, als zweites „Interesse am Fach“ und als drittes Motiv „Begabung“ (ebd.).

In der Schweiz untersuchen FIECHTER et al. 2002 und 2003 u. a. die Beweggründe von „MaturandInnen“⁴⁵ (FIECHTER et al., 2004, S. 23), die angeben, auf Lehramt studieren zu wollen (N = 57). Dabei fragen die Wissenschaftlerinnen zweierlei: Zunächst geht es darum, welche Aspekte den Abiturienten mit „Option Lehramt“ wichtig sind, bezogen auf „Ausbildungs- und Studienwerte“, anzugeben auf einer Skala von 1 - 4 (ebd., S. 28). Die Abiturienten gewichteten die nachfolgenden fünf Motive als die wichtigsten:

1. „Ich will meine individuellen Fähigkeiten möglichst gut entwickeln können“
2. „Die Ausbildung oder das Studium sollen praxisorientiert sein“
3. „Die Ausbildung oder das Studium sollen vielseitig und breit angelegt sein“
4. „Ich habe eine Begabung für die Ausbildung oder das Studium“
5. „Ich brauche während des Studiums resp. der Ausbildung Zeit für meine Freizeitaktivitäten“ (ebd.)

Die fünf bedeutendsten Berufswerte lauten:

1. „Viel Kontakt mit anderen Menschen“

⁴⁵ Österreichisch für Abiturienten. Anm. d. Autorin

2. „Eine Arbeit, die mir immer wieder neue Aufgaben stellt“
3. „Wissen zu vermitteln und weiterzugeben“
4. „Etwas für die Verbesserung der Situation von Menschen zu tun“
5. „Die eigene Persönlichkeit zu entwickeln“ (ebd., S. 30)

Bei diesen Ergebnissen kommen die Autorinnen zu folgendem Fazit: „Die Befragten dieser Gruppe favorisieren Berufswerte, die gängigen Vorstellungen über den Beruf Lehrperson sehr entgegenkommen.“ (ebd., S. 31)

Das 2004 von ULICH verfasste Buch „Ich will Lehrer/in werden“ zeigt die Ergebnisse des Artikels von 1998 detailliert auf, so dass auf seine Ergebnisse nicht eingegangen wird. Erwähnt werden hier die von ULICH vorgestellten Resultate der Studie mit Nürnberger Lehramtsstudierenden von DANN/LECHNER aus 2001. „Pädagogische“ und „Zwischenmenschliche Motive“ stehen auf Platz eins und zwei, Berufswahlmotive drei bis fünf lauten: „Freie Gestaltungsmöglichkeiten“, „Familienfreundlicher Beruf“ und „Freie Zeitgestaltung“ (ULICH, 2004, S. 12).

Zwischen 2001 und 2006 untersuchen KIEL, GEIDER und JÜNGER zu drei Messzeitpunkten die „Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen“ (KIEL/GEIDER/JÜNGER, 2004, Untertitel des Artikels). Die Resultate des ersten Messzeitpunktes zeichnen folgendes Bild: Die „Freude an sozialen Kontakten“ belegt Platz eins. Darunter fallen Aussagen wie „Weil die Arbeit mit Schülern Spaß macht“, „Um viel mit Menschen zusammen zu sein“ und „Weil ich Kinder liebe“. Auf Platz zwei schafft es die „Familienverträglichkeit“: „Beruf verträgt sich gut mit Familiengründung“, „flexible Arbeitszeitgestaltung“ und „Möglichkeit der Teilzeitarbeit“. Das „Erleben von Sinn“ nimmt den dritten Rang ein mit Aussagen wie „Weil das meinem Leben Sinn gibt“, „Weil es eine selbständige Tätigkeit ist“ und „Um mich ein Leben lang geistig flexibel zu halten“ (ebd., S. 225).

Unveröffentlichte Daten aus dem Jahre 2005, zu finden bei NIESKENS 2009, zeigen, dass das „Interesse am Unterrichten“ am häufigsten genannt wird, gefolgt von der „Vielseitigkeit des Lehrerberufs“ und „meine pädagogischen Fähigkeiten“ (NIESKENS, 2009, S. 153f). Hier wird der Berufswahlfragebogen von MAYR (1998) verwendet.

In ihrer Publikation „Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht?“ untersucht NIESKENS die „Motive für das ‚ja‘ zum Lehramt“ (NIESKENS, 2009, S. 217). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass das „Motiv, mit Kindern, Menschen zu arbeiten“ vor den Motiven „Wissen vermitteln, anderen etwas beibringen wollen“ und

„Beamtenstatus, Ferien, Verdienst“ steht (ebd.). Wie schon andere Untersuchungen, benennt auch NIESKENS Berufswahlmotive und verwendet nicht den Begriff Studienwahlmotive (vgl. ebd.). In Anlehnung an MAYR und Ulich teilt sie die Motive in drei Kategorien auf: intrinsische, extrinsische und weitere Berufswahlmotive. Dabei bedeuten extrinsische Motive nicht unbedingt Negatives „im Sinne von nicht selbstbestimmten Motiven [...]. Extrinsisch orientierte Motive wie ‚freie Zeiteinteilung‘ und ‚Abwechslung‘ können die intrinsischen Motive sogar fördern“ (ebd., S. 219). NIESKENS stellt fest: „Die Berufswahlmotive stützen sich überwiegend auf mehrere praktische, pädagogische Erfahrungen“ (ebd.). Somit kommt sie zu dem Schluss: „Es handelt sich bei der vorliegenden Teilstichprobe der am Lehramt ernsthaft interessierten Schülerinnen und Schüler eher nicht um idealistische Berufswahlmotive, sondern um erfahrungsbasierte Motive.“ (ebd.)

WEIß et al. (2010) unterscheiden zwischen den einzelnen gewählten Schultypen (Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium). „Fachspezifisches Interesse“ ist ein Hauptmotiv angehender Gymnasiallehrkräfte, wohingegen Studierende auf Lehramt Grund- und Hauptschulen das Motiv „pädagogisch mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten“ höher bewerten (ebd., S. 69f). Auch das Anliegen, „Kinder und Jugendliche mit besonderen Voraussetzungen, wie z. B. Bildungsbenachteiligung, zu fördern“ (ebd., S. 69), ist bei Studierenden auf Lehramt Grund- und Hauptschule höher (vgl. zu dieser Thematik auch ROTHLAND in: TERHART et al., 2011, S. 277). Darüber hinaus unterscheiden WEIß et al. in weiteren Artikeln z. B. explizit die Berufswahlmotive bestimmter Studierender aufgrund ihrer Fächerwahl („Berufswunsch Musiklehrer/in – Motive und Selbstbild“⁴⁶ 2010 und „Ein Profil der Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Latein“⁴⁷ 2012; beides Onlinepublikationen). Darauf wird hier nicht näher Bezug genommen, da sie aus der Gesamtkohorte stammen, die bereits die Ergebnisse für 2010 lieferten (s. o.).

Eine Übersicht über Studien zu Berufswahlmotiven liefert ROTHLAND (ROTHLAND in: TERHART et al., 2011, S. 275f). Drei übersichtliche Studien werden hier angeführt, die tabellarisch aufgeführt sind. EBERLE und POLLACK zeigen in ihren 2006

⁴⁶ <http://www.bem.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=38&path%5B%5D=81> Abruf v. 10.12.2012

⁴⁷ http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2012_2/pegasus_2012-2_weiss_bildschirm.pdf Abruf v. 10.12.2012

veröffentlichten Ergebnissen acht Faktoren auf, von denen nachfolgend die ersten drei genannt werden: „adressatenbezogene und pädagogische Motivation“, „berufliche Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen“ und „Schule verbessern und Schüler fördern“ (ebd.). Letzterer Faktor findet sich bei den bisher vorgestellten Studien nicht unter den ersten Rängen, dagegen ist das Einzelmotiv „Schüler fördern“ in vergleichenden Studien anzutreffen.

Die „Freude an Kindern und Jugendlichen“ ist neben den Motiven „Zusammenarbeit mit anderen Menschen“ und „Abwechslungsreichtum der Aufgaben“ bei HERZOG et al. 2007 das wichtigste Merkmal der Befragten zum Thema.

Ähnlich formuliert es FOERSTER ein Jahr später. Die „Freude am Zusammensein mit Kindern“ als Hauptmotiv wird hier angegeben. „Positive Erfahrungen in der Betreuung von Kindern“ und das „Interesse am Unterrichten“ (ebd.) sind weitere Gründe, warum die Studien- und Berufswahl auf das Lehramt fiel. Interessant⁴⁸ ist auch sein 14. Motiv, das mit der „Nützlichkeit der Studieninhalte über den Lehrerberuf hinaus“ (ebd.) angegeben ist.

GRÖSCHNER und SCHMITT untersuchen im Jahre 2008 u. a. Studien- und Berufswahlmotive an der Universität Jena.⁴⁹ Die Auswertung der Fragebögen ergibt als stärkstes Motiv „die *eigene fachliche Orientierung und Entwicklung*“ (2008, S. 613) und als zweitstärkstes den „*Umgang mit Kindern und Jugendlichen*“ (ebd.). Als weiteres Motiv wird extrinsisch das „öffentliche Bild“ gewählt (hierunter fallen die „Sicherheit des Arbeitsplatzes und die gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf“, ebd. S. 613f).

Innerhalb der LEK-Studie⁵⁰ untersuchen KÖNIG et al. im Wintersemester 2008/09 die Motivation von Studierenden im ersten Semester. Die Ergebnisse an der Universität Erfurt zeigen folgende Motive:

1. „Es macht mir Spaß, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten.“
2. „Ich mag Kinder.“
3. „Pädagogik finde ich interessant.“
4. „Unterrichten ist eine anspruchsvolle Tätigkeit.“
5. „Ich möchte Einfluss auf die nächste Generation ausüben.“ (KÖNIG et al., 2012, S. 137).

⁴⁸ Interessant aus diesem Grunde, da das nachfolgende Motiv selten genannt wird.

⁴⁹ Die Ergebnisse weiterer Untersuchungen dieser Längsschnittstudie stehen noch aus.

⁵⁰ Abkürzung für: Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden

1709 ausgewertete Fragebögen aus dem Wintersemester 2008/09 ergeben laut ÖZKUL (2011, S. 77) bei den Studierenden auf Anglistik/Amerikanistik an den deutschen Universitäten Berufswahlmotive, die sich mit denen aus früheren Untersuchungen decken. Berufswahlmotiv eins belegen die Gründe „Ich mag Kinder“ und „Ich arbeite gerne mit Kindern und Jugendlichen“ (ebd., S. 110). Dicht dahinter folgt „Ich bin an einem Beruf mit viel Kontakt zu anderen Menschen interessiert“ (ebd.) und das dritthäufigste Motiv lautet: „Ich möchte eine soziale und sinnvolle Aufgabe erfüllen“ (ebd.).

Obwohl die überwiegende Mehrheit der vorliegenden Untersuchungen nicht repräsentativ sind aufgrund der geringen Stichprobengröße⁵¹, sind die Motive neueren Datums häufig deckungsgleich oder ähnlich denen, die in der Studie von KÖNIG/ROTHLAND aus 2011/12 hervorgehen. Das Ergebnis von 1517 Lehramtsstudierenden⁵² aus NRW am Anfang ihrer Ausbildung zeigt auf den Plätzen eins bis drei intrinsische Motive: „fachspezifische Motivation“, „Eigene Lehr-Lernerfahrungen“ und „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ (KÖNIG/ROTHLAND, 2013, S. 54). Bei den extrinsischen Motiven rangieren auf den Plätzen neun und zehn die „Berufliche Sicherheit“ und „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (ebd.).

3.2 Zusammenfassung

Die Erforschung der Motive für die Wahl des Lehrerberufes innerhalb der vergangenen 60 Jahre hat im deutschsprachigen Raum einen Wandel sichtbar werden lassen. Die Motive der Befragten sind geprägt durch die Zeit, in der sich diese zu jenem Zeitpunkt befinden. Dabei sind es immer mehrere Motive, die die Wahl für diesen Beruf begründen und sich überlagern. Die Einteilung in materielle und nicht-materielle Gründe wird vielfach verwendet und wird zur Verdeutlichung z. T. auch in der vorliegenden Arbeit angewandt. In den 1950er und 1960er Jahren fallen unter die Kategorie der materiellen Gründe Aussagen wie „kurze Studiendauer“, „gutes Gehalt“ und „gesicherte Existenz“ (ACHINGER, 1969, S. 27). Nicht-materielle Gründe sind

⁵¹ vgl. dazu KÖNIG/ROTHLAND, 2013, S. 53

⁵² Studierende der Studienrichtung LA Bk waren nicht zugegen, da diese Studienrichtung an den jeweiligen ausgewählten Universitäten nicht vertreten war.

beispielsweise „Freude an Lehrtätigkeit“ und „Freude am Umgang mit Kindern“ (ebd.). Der Anlass für die Aufnahme einer Lehrtätigkeit ist demnach geprägt von beiden Motivgruppen, so wie es auch in den 1970er Jahren noch der Fall ist (vgl. z. B. BOßMANN, 1977, S. 559f; STELTSMANN, 1980, S. 581f; ROTHLAND in: TERHART et al., 2011, S. 275). Wie weiter oben bereits dargelegt, lässt sich der Wandel der Motive zum Teil im Kontext der Zeit betrachten. Dem sogenannten Wirtschaftswunder mit nahezu Vollbeschäftigung in den 1960er Jahren folgt gut zehn Jahre später eine vermehrte Arbeitslosigkeit aufgrund von standardisierten Massenproduktionen in Textilproduktion, Bergbau, Eisen- und Stahlindustrie, etc.⁵³ In dieser Zeitspanne lassen sich vorwiegend materielle Gründe für die Wahl des Lehrerberufes finden.

Nach 1980 legen Befragte den Fokus größtenteils auf den Umgang mit Kindern und/oder z. B. auf Interesse an der Unterrichtstätigkeit und somit auf nicht-materielle Gründe (vgl. z. B. STÄUDEL, 1982, S. 103f; BERG in: HANSEN-SCHABERG, 1997, S. 61; WILLER, 1993, S. 123ff; OESTERREICH, 1987, S. 9). Gut zehn Jahre später bis heute scheinen materielle Gründe kein primärer Beweggrund mehr zu sein (vgl. z. B. TERHART et al., 1994, S. 58; ULICH, 1998, S. 64; SUSTECK, 2000, S. 15f). Ausnahmen zeigt eine Untersuchung von TREPTOW, die besagt, dass es 1996 für 65 Prozent der Studienanfängerinnen wichtig ist, einen sicheren Beruf anzustreben (TREPTOW, 2006, S. 33). Wie hoch der Prozentsatz der männlichen Studierenden ist und welchen Anteil Studierende auf Lehramt dabei spielen, wird nicht erwähnt.

Materielle Gründe kommen lediglich noch vereinzelt vor (vgl. ROTHLAND in: TERHART et al., 2011, S. 276). Das könnte mit „drastischen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt“ (SUSTECK, 2000, S. 17) und demzufolge einer geringeren Chance auf eine Anstellung, auch im Lehrerbereich, in Relation stehen.

In den 1980er Jahren gibt es eine hohe Lehrerarbeitslosigkeit (NIESKENS, 2009, S. 140). Von der „Freude an sozialen Kontakten“ (KIEL; GEIDER; JÜNGER, 2004, S. 225) über „Interesse am Unterrichten“ (NIESKENS, 2009, S. 153f) bis zur „Freude am Zusammensein mit Kindern“ (FOERSTER in: ROTHLAND in: TERHART et al., 2011, S. 275f) ist die Rede bei der Frage nach möglichen Hauptmotiven – und das Argument, dass es sich um einen sicheren Arbeitsplatz, etc. handelt, wird kaum verwendet. Vielleicht bietet auch die Shell-Jugendstudie aus dem Jahre 2000 eine Erklärung, die der Generation der 15- bis 24-Jährigen eine „mehr individualistisch ausgerichtete Sichtweise“ (THIERACK, 2002, S. 213) bescheinigt (vgl. dazu auch FIECHTER et al.,

⁵³ Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung, <http://www.bpb.de/apuz/126004/kurze-geschichte-der-vollbeschaeftigung-in-deutschland-nach-1945?p=all> Abruf v. 21.04.2014

2004, S. 6). Die verstärkte Nennung pädagogischer Elemente mit Begründungen wie „pädagogisch mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten“ und „Kinder und Jugendliche mit besonderen Voraussetzungen, wie z. B. Bildungsbenachteiligung, zu fördern“ (WEIß et al., 2010., S. 69) könnte auch mit der Forderung der vergangenen Jahre einhergehen, dass das Lehrpersonal neben Bildungsaufgaben verstärkt auch Erziehungsaufgaben wahrnehmen muss – und zwar in weitaus größerem Maße als noch in den 1970er Jahren, als der Deutsche Bildungsrat „Erziehen“ als eine von fünf Aufgaben eines Lehrers definiert (Lehren, Beurteilen, Beraten und Innovieren lauten die weiteren Punkte. Vgl. dazu GUDJONS, 2007, S. 1f).

Ob nach der Jahrtausendwende auch der demografische Wandel einen Effekt auf den Lehrerberuf hat (Pensionierungen im Lehrerbereich und somit prognostizierter Lehrermangel; vgl. HERRMANN, 2002, S. 139), lässt sich hier (noch) nicht feststellen, da die Angabe von extrinsischen Gründen bisher nicht wieder so häufig gemacht wurde wie zu Beginn der Forschung auf diesem Gebiet. Insofern bestätigt die vorliegende „Zeitreise“ die Beobachtung TERHARTs et al.:

„Für die ältere Generation spielten äußere Umstände noch eine große Rolle (mit Ausnahme der Gymnasiallehrkräfte), für die mittlere waren diese Umstände laut Selbstauskunft schon weniger wichtig, und bei der jüngeren Generation noch unwichtiger. Hieraus lässt sich der Schluss ziehen, dass die Selbstbestimmung bei der Wahl des Studiums bzw. des Berufs zugenommen hat – ein Ergebnis, das sich in den allgemeinen gesellschaftlichen Trend zur Individualisierung als Herauslösung aus Herkunftsmilieus einordnet.“ (TERHART et al., 1994, S. 101)

Die Untersuchung der bestehenden Studien auf eine Unterscheidung hinsichtlich Studien- und Berufswahlmotiven zeigt, dass deutlich mehr Gründe für die Wahl des Berufes existieren bzw. abgefragt wurden. Trotz der Umstellung auf den Bachelor-/ Masterabschluss spricht 2011 auch ROTHLAND weiterhin von Berufs- anstelle von Studienwahlmotiven (ROTHLAND, 2011, in: TERHART et al., 2011, S. 268). Die Entscheidung für das Lehramtsstudium hängt größtenteils mit der Wahl des Lehrerberufs zusammen.

Vereinzelt finden sich Studienwahlmotive, z. B. bei ACHINGER, WÄLTZ, LEWIN/SCHACHER und OESTERREICH und bei der Untersuchung von FIECHTER et al. Zur Verdeutlichung sind ausgewählte Aussagen nachfolgend zusammengefasst.

Gründe für die Wahl des Studiums auf Lehramt:

- „relativ kurzes und billiges Studium“⁵⁴

⁵⁴ ACHINGER, 1969, S. 27

- „kurzer Ausbildungsgang“⁵⁵
- „Neigung, Begabung und Interesse für das Studium“⁵⁶
- „Weil ich mir ein anderes Studium nicht zugetraut habe.“⁵⁷
- „Weil ich glaubte, die Ausbildung sei relativ kurz.“⁵⁸
- „Keine Alternative und niedrige Studienanforderungen“⁵⁹
- „Studium als persönlich bereichernde Erfahrung“⁶⁰
- „Berufsziel Lehramt“⁶¹

Demgegenüber sind ausgewählte Motive für die Wahl des Lehrerberufes:

- „gutes Gehalt, gesicherte Existenz“⁶²
- „Familientradition“, „Rat von Bekannten und Freunden“, „aus besonderem pädagogischem Interesse heraus Lehrer geworden zu sein“⁶³
- „Interesse an der Entwicklung und Formung der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen“, „Interesse an der Entwicklung von Wissen“⁶⁴
- „Freude am Zusammensein mit Kindern“, „positive Erfahrungen in der Betreuung von Kindern“, „Interesse am Unterrichten“⁶⁵

Die Gründe für ein Studium auf Lehramt und/oder den Berufswunsch Lehrerin sind z. T. in materielle/nicht-materielle oder in intrinsische/extrinsische Gründe unterteilbar. Je beide Aspekte sind bei den unterschiedlichen Aussagen vorhanden. Das Argument der kurzen Zeitspanne des Studiums als extrinsisches Motiv steht der Begründung für das Interesse am Studium/Fach als intrinsischem Anlass gegenüber sowie der Einschätzung, sich kein anderes Studium zuzutrauen.

Bei der Entscheidung für den Beruf ist das intrinsische Argument, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten oder zusammen sein zu wollen das am häufigsten genannte. Extrinsische Begründungen wie gutes Gehalt oder Familientradition sind selten, während die Tätigkeit des Unterrichtens und die Freude am Umgang mit Kindern häufiger genannt werden.

Nach Durchsicht der angegebenen Literatur in diesem Kapitel lässt sich ein Schaubild mit möglichen Einflussfaktoren auf die Wahl des Lehrerberufes erstellen.

⁵⁵ WÄLTZ, 1980, S. 310f

⁵⁶ LEWIN; SCHACHER in: PREIßER, 1990, S. 54

⁵⁷ OESTERREICH, 1987, in: ROTHLAND in: TERHART et al., 2011, S. 275

⁵⁸ TERHART u.a., 1994, in: ROTHLAND, 2001, in: TERHART et al., 2011, S. 275

⁵⁹ EBERLE; POLLACK, 2006, in: ROTHLAND, 2001, in: TERHART et al., 2011, S. 276

⁶⁰ FOERSTER, 2008, in: ROTHLAND, 2001, in: TERHART et al., 2011, S. 276

⁶¹ ABELE et al. in: NIESKENS; 2009, S. 149

⁶² ACHINGER, 1969, S. 27

⁶³ WÄLTZ, 1980, S. 310f

⁶⁴ ROTHLAND in: TERHART et al., 2011, S. 275

⁶⁵ FOERSTER, 2008, in: ROTHLAND in: TERHART et al., 2011, S. 276

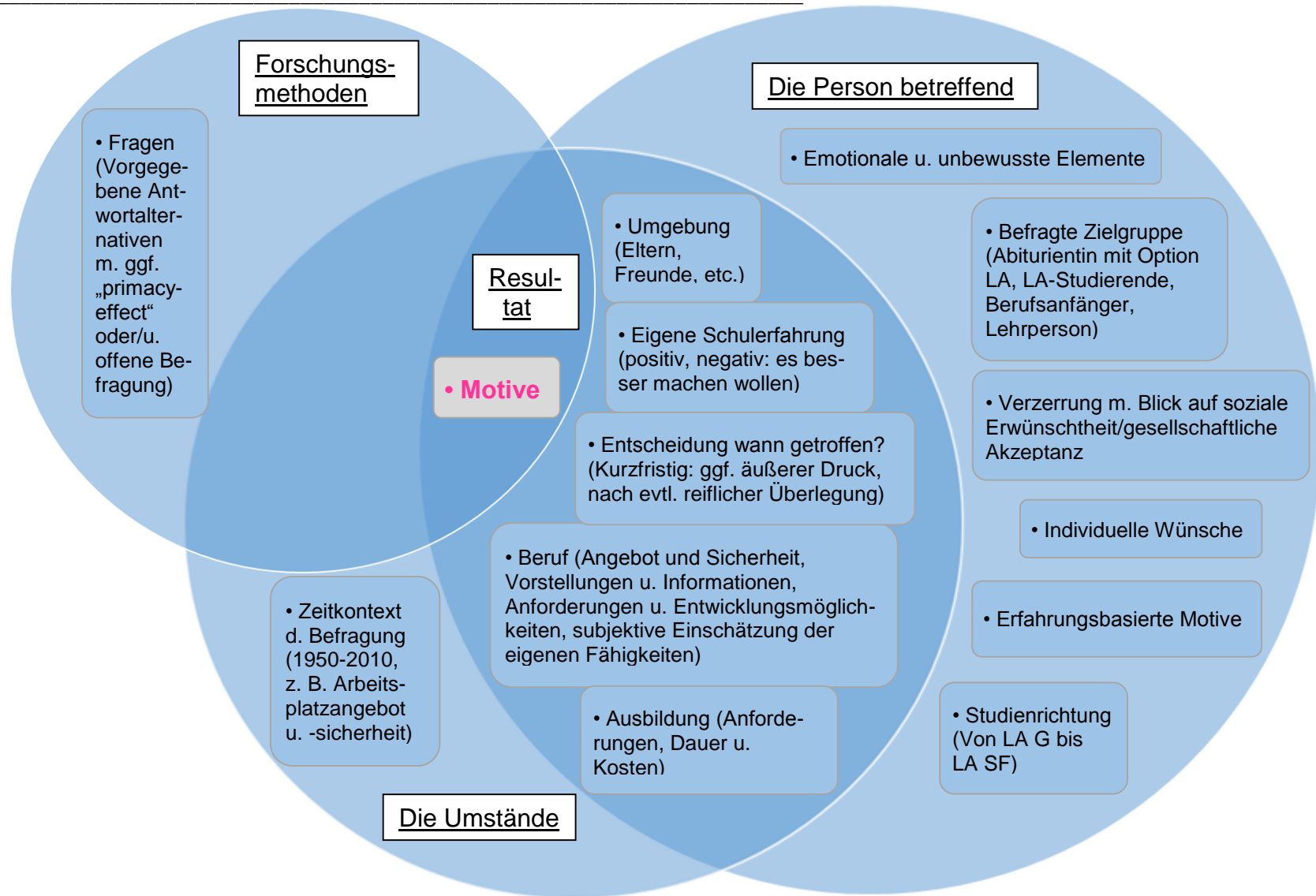


Abb. 3.1: Schaubild möglicher Einflussfaktoren auf die Ergebnisse und die Wahl des Lehrerberufes. Eigene Darstellung.

Die dargestellten Einflussfaktoren auf die genannten Motive sind in die Bereiche „Forschungsmethoden“⁶⁶, „die Person betreffend“ und „die Umstände“ unterteilt. Wie dem Schaubild zu entnehmen ist, überlagern sich die beiden letztgenannten teilweise. Das „Resultat“ bildet die Schnittmenge. Hier zeigen sich, je nach Forschungslage, die genannten bzw. gewählten Motive. Dabei kann die Abbildung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, da es immer noch Einflussfaktoren gibt, die nicht in Betracht gezogen wurden (vgl. HENTRICH, 2011, S. 19f); so unterschiedlich die Menschen, so verschieden auch die Beweggründe für oder gegen eine Entscheidung, selbst bei gewissen Gemeinsamkeiten.⁶⁷ Dass die Darstellung der möglichen Einflussfaktoren hier zu kurz greift, zeigt sich anhand eines Zitates von WILLER. Sie schreibt 1993, dass die Frage nach den Gründen nicht singulär zu betrachten ist. Wie andere Autoren auch verweist sie auf „sozial ‚akzeptable‘ Gründe“ für die Berufswahl (WILLER, 1993, S. 17; vgl. auch RAUIN/RÖMER in: SCHWARZ et al., 2010, S. 248) und bringt einen zusätzlichen Aspekt an:

„Es muß der Versuch unternommen werden, den Entstehungszusammenhang der Berufswahlmotive in der persönlichen Lebensgeschichte aufzuzeigen, um so den wahren Bedeutungsgehalt der genannten Motive nachweisen zu können“ (WILLER, 1993, S. 17).

Innerhalb der „persönlichen Lebensgeschichte“ (ebd.) hätte z. B. auf den „Entwicklungszeitraum Adoleszenz“ („Identität vs. Rollendiffusion“) (BERK, 2011, S. 19) in der Literatur verstärkt näher eingegangen werden können. Auf den Aspekt der „erarbeitete[n] Identität“ nach MARCIA (1980 in: ebd., S. 549) wird in der vorliegenden Arbeit insofern Bezug genommen, als dass auch nach Alternativen für ein Lehramtsstudium gefragt wird.⁶⁸ Faktoren wie Familie, Lehrer, etc., die laut Entwicklungspsychologie Auswirkungen auf die Berufswahl haben (BERK, 2011, S. 616ff), sind in der vorliegenden Untersuchung mitberücksichtigt worden.⁶⁹

Die Ergebnisse der eigenen Forschung werden im übernächsten Kapitel vorgestellt. In Kapitel 4 werden zunächst die Interviewfragen und das methodische Vorgehen aufgezeigt.

⁶⁶ Unterschiedliche Forschungsansätze können zu verschiedenen Ergebnissen führen.

⁶⁷ vgl. zur Vielfalt an Beweggründen und unterschiedlichen Ansätzen auch FRICK, 2011

⁶⁸ vgl. Fragen 2 und 15, 1. Interviewrunde, im folgenden Kapitel

⁶⁹ vgl. Fragen 10 und 19, 1. Interviewrunde, im folgenden Kapitel

4

Forschungsdesign, methodisches Vorgehen und Methodendiskussion

In diesem Kapitel werden zunächst die forschungsleitenden Fragen und die Interviewleitfaden der jeweiligen Interviewrunden vorgestellt, das methodische Vorgehen erörtert und der Part der Interviewvorbereitung und -durchführung dargestellt. Daran anschließend wird die praktische Arbeit an der Transkription der Interviews mit Hinweisen zur computerbasierten Software beschrieben und Anmerkungen zum erstellten Kategoriensystem incl. erster Interviewauszüge gemacht. Die eigene Vorgehensweise als Ablaufmodell und die Methodendiskussion bilden den Abschluss von Kapitel 4.

4.1 Forschungsdesign: Forschungsleitende Fragen, Vorannahmen und Interviewleitfaden

Die forschungsleitenden Fragen und Vorannahmen generierten sich – wie in der Einleitung bereits dargestellt – aus dem übergeordneten Forschungsprojekt, in das die vorliegende Arbeit eingebettet ist. Die Kernfrage des Projektes („Welche Faktoren führen zu einem erfolgreichen Studium?“) zieht sich wie ein roter Faden auch durch diese Arbeit. Der Zweck des Projektes ist die Erstellung und Implementierung eines Trainingsprogrammes und die Verbesserung der Studienbedingungen mit dem Ziel, Studienabbruch zu verhindern. Es wird davon ausgegangen, dass

- es einen Zusammenhang zwischen Herkunft und Studienverlauf bzw. -erfolg gibt,
- es einen Zusammenhang zwischen ökonomischer Situation des Studierenden und Studienverlauf gibt,
- die curriculare Gestaltung des Studiums einen Einfluss hat,
- die Teilnahme an und die Integration in den Fachbereich bedeutsam ist,
- Einstellungen und subjektive Überzeugungen der Studierenden von zentraler Bedeutung sind (soziale Kompetenz, das Selbstwertgefühl in Bezug auf akademischen Erfolg, Selbstwirksamkeitserwartungen, Lern-/Leistungsmotivation, Studien- und Berufswahlmotivation).

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf dem letzten Aspekt.

Der hier abgebildete Interviewleitfaden für die erste Interviewrunde wurde im Vorfeld aus den Hypothesen und Annahmen des Trainingsprogramms entwickelt. Er umfasst 19 Fragen. Ein Interview dauerte durchschnittlich 36 Minuten, 40 Sekunden. Das Kürzeste war 15 Minuten, 16 Sekunden lang und das Längste dauerte 69 Minuten, 42 Sekunden. Nachfolgend die Fragen und die Gründe für die Fragen im Einzelnen; die Durchnummerierung spiegelt nicht notwendigerweise die Reihenfolge der gestellten Fragen wieder. Kursiv gesetzte Anmerkungen waren als Ergänzung für die Interviewende gedacht. Alle Interviews der ersten Runde fanden als persönliches „Face-to-face“-Interview (DIEKMANN, 2011, S. 437) statt.

1. „Erzählen Sie doch mal, wie Sie darauf gekommen sind, Lehramt zu studieren!“
→ Erste Eruierung der Motive und Einstieg in die Interviewsituation.
2. „Versuchen Sie sich bitte daran zu erinnern, wann der Gedanke bzw. der Wunsch, Lehrer/in zu werden, zum ersten Mal entstand. Was fällt Ihnen dazu ein?“
„Wann hatten Sie zum ersten Mal einen Berufswunsch im Kopf?“
→ Die Beantwortung dieser Fragen gibt Aufschluss darüber, ob das Lehramtsstudium lediglich eine Alternative darstellte oder ob die Entscheidung erst kürzlich entstand. Dies geschieht dann häufig unter äußerem Druck (vgl. SUSTECK, 2000, S. 16).
3. „Welche anderen Gründe spielten bei der Studienwahl eine Rolle?“
→ Diese Frage zielt auf die Erörterung weiterer Motive ab.
4. „Wie ist es mit Ihrer Berufsentscheidung? Auf einer Skala von 1 bis 10, wo die 1 für ‚Entscheidung ist noch nicht sicher‘ und 10 für ‚Entscheidung für diesen Beruf steht fest‘ steht. Wo würden Sie Ihr Kreuzchen machen?“ (*Z. B. im Bereich 1 bis 5 nachfragen: „Was macht Sie unsicher?“, bei 5 bis 10: „Was führt zu diesem Wert?“*)
→ In Anlehnung an STELTSMANN, 1980; ULICH, 1998, S. 67; 2003

5. „Welche Fächer studieren Sie für welche Schulform?“
→ Beantwortung dieser Frage, falls nicht schon im Vorgespräch geschehen.
6. „Was können Sie besonders gut?“
→ Lassen sich hier Rückschlüsse ziehen auf die Ansicht der Befragten, welche Eigenschaften ein (guter) Lehrer haben sollte (siehe Frage 14)?
7. „Was fällt Ihnen nicht so leicht?“
→ Lassen sich hier ggf. Rückschlüsse ziehen auf Erwartungen, die an das Studium gestellt werden?
8. „Welche Erwartungen haben Sie an das Studium?“
→ Wie sind die derzeitigen Erwartungen und wie ändern sich diese im Verlaufe des Studiums? Werden Erwartungen erfüllt oder führen gewisse Aspekte zu Enttäuschungen oder gar zum Abbruch des Studiums?
9. „Haben Sie sich vor Aufnahme des Studiums über den Lehrerberuf heute informiert? Und wenn ja: Wie? Wo?“
→ Beruht das Lehrerbild allein auf persönlichen Erfahrungen und wird es ggf. idealisierend dargestellt?
10. „Was ist für Sie ein Lehrer? Beschreiben Sie doch mal!“
→ Wie sieht das Lehrerbild der Befragten aus? Welche Einflüsse spielten eine Rolle?
11. „Welche Seiten des Lehrerberufs gefallen Ihnen?“ („Was gefällt Ihnen an der Tätigkeit von Lehrern? Was gefällt Ihnen nicht?“ *Zusammenarbeit mit Kollegen/Eltern, Interesse an der Gestaltung des Unterrichts, Spaß am Unterrichten/Erklären, Fördern von sozialen Beziehungen, etc.*)
→ Die Antworten könnten weitere Aufschlüsse auf die Motivstruktur geben. Decken sie sich mit denen aus der Literatur (u. a. nach SPINATH et al., 2005, S. 187)?
12. „Welche Seiten des Lehrerberufs gefallen Ihnen nicht so sehr?“

→ Decken sich die Antworten mit denen aus der Literatur (nach ebd.)?

13. „Entspricht das Studium Ihren Fähigkeiten?“

→ Wie anspruchsvoll schätzen die Befragten ihr Studium ein? Es existiert das Vorurteil, dass Lehramtsstudiengänge als weniger anspruchsvoll gelten und aus diesem Grund überproportional Personen anziehen, die sich schwierigere Studiengänge nicht zutrauen (vgl. MAYR, 2009, S. 53).

14. „Welche Eigenschaften sollte Ihrer Meinung nach ein (guter) Lehrer haben?“

→ Es ist anzunehmen, dass das Gesagte mit den Eigenschaften der Befragten übereinstimmt – zumindest in Ansätzen.

15. „Welche Alternativen hatten Sie nach dem Abitur?“

→ Aufgreifen der zweiten Frage unter Punkt 2 („Wann hatten Sie zum ersten Mal einen Berufswunsch im Kopf?“)

16. „Wie wichtig ist es für Sie momentan, das Studium erfolgreich zu beenden und den Beruf Lehrer zu verwirklichen auf einer Skala von 1 bis 10?“ „Was hat zu diesem Wert geführt?“

→ Überprüfen der momentanen Motivation. Ändert sich der Wert im Verlaufe des Studiums?

17. „Was möchten Sie für sich beruflich in Zukunft erreichen?“

→ Auslotung von beruflichem Ehrgeiz und Motivation (vgl. NIESKENS, 2009).

18. „Wie würden Sie Ihr Interesse gewichten: Das Interesse an Ihren Fächern und das Interesse an der Arbeit am/mit Menschen?“

19. „Was würden Sie abschließend sagen, inwieweit die Aufnahme des Lehramtsstudiums aus einem klaren Berufswunsch erfolgte und inwieweit äußere Umstände eine Rolle gespielt haben?“

→ Überprüfung der Ergebnisse von TERHART, 1994, S. 53f

Die vorgestellten Fragen der eigenen Untersuchung umfassen Aspekte aus unterschiedlichen Bereichen (zur Person, Thema Lehramt, Einschätzung des Studiums, Lehrerbild, Berufsbild, Motivation, Ziel), die sich in die folgenden Kategorien aufteilen lassen:

- zur Person
- Studium und Beruf/Profession (= Motivwahl)
- Studium
- Beruf/Profession

Diese Unterteilung wird bei der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse verwendet. Die oben angegebenen Fragen beantworteten insgesamt 30 Studierende der Universitäten Duisburg-Essen, zu Köln und der RWTH Aachen (ausführliche Tabelle s. Unterkapitel 4.2.3).

Die Grundgesamtheit (DIEKMANN, 2011, S. 381) wurde definiert als Lehramtsstudierende im ersten Semester an den einzelnen Universitäten. Dabei spielten Faktoren wie Alter, Herkunft, Familienstand u. a. keine Rolle. Es wurden Studierende dreier unterschiedlicher Universitäten gewählt, da die Aachener und Kölner Gruppe die „Vergleichsgruppe“ (ebd., S. 329) darstellten zu den Duisburg-Essener Studierenden. Eines verband die drei Gruppen: Sie alle hatten die Möglichkeit, ihr Lehramtsstudium mit dem Staatsexamen abzuschließen. Die nachfolgenden Semester werden ihr Studium mit dem reformierten Bachelor-/Mastersystem abschließen bzw. abgeschlossen haben.

War demnach der erste Interviewdurchlauf relativ klar strukturiert, konnte die Zweit- und Drittbefragung nur nach vorheriger entsprechender Vorbereitung erfolgen: Abhören der einzelnen Interviews und schriftliches Festhalten der wesentlichen Aussagen der Einzelnen. Dabei lag das Hauptaugenmerk nun auf den folgenden Punkten (auch hier stellt die Nummerierung keine vorgegebene Reihenfolge, sondern lediglich eine Richtschnur, dar):

1. „Wie stellt sich die Motivlage heute dar im Gegensatz zum ersten (bzw. zweiten) Interview?“
→ Teilweise Auflistung der genannten Motive aus dem vorherigen Interview durch die Interviewende.

2. „Wie sind die jetzigen Erwartungen? Sind Erwartungen aus der ersten bzw. zweiten Interviewrunde erfüllt/nicht erfüllt worden?“
→ Teilweise Auflistung der früheren Erwartungen durch die Interviewende.
3. „Studieren Sie immer noch auf Lehramt? Sind die Fächerwahl und angestrebte Schulform gleich geblieben oder gibt es hier Veränderungen? Wenn ja: Welche und warum?“
→ Feststellung des Ist-Zustandes.
4. „Haben Sie Ihr Orientierungspraktikum/Fachpraktikum bereits absolviert? Wenn ja, erzählen Sie: Wie war es?“
→ Von den Erfahrungen berichten lassen.
5. „Auf einer Skala von 1 bis 10, wie sicher sind Sie heute in Ihrer Entscheidung, das Studium zu beenden, um Lehrer/in zu werden?“
→ Abfragen der Skala.
6. „Gibt es Ihrerseits Verbesserungsvorschläge, was das Studium oder die Rahmenbedingungen betrifft?“
7. „Gibt es für Sie den/die ideale/n Lehrer/in? Wenn ja: Beschreiben Sie ihn/sie mal!“
→ Als Option diese Frage zusätzlich während der zweiten oder dritten Interviewrunde.
8. *Den Abschluss des Interviews läutete meist die Frage – sinngemäß – ein:*
„Gibt es noch einen oder mehrere Aspekte, den/die ich [*die Interviewende*] ggf. vergessen habe zu berücksichtigen, den/die Sie [*Befragte/r*] aber hinzufügen möchten?“⁷⁰

⁷⁰ Bei den Fragen gilt zu beachten, dass sie während des Interviews nicht immer so formal gestellt wurden wie hier dargestellt, sondern dass durchaus auch umgangssprachlichere und somit weniger formelle Formulierungen gewählt wurden, wenn es das persönliche Gespräch zuließ.

In der zweiten Interviewrunde mit insgesamt 24 Befragten dauerte ein Interview im Schnitt 46 Minuten, 30 Sekunden, wobei die kürzeste Sequenz 25 Minuten, 39 Sekunden und die längste 95 Minuten, 29 Sekunden dauerte. Bis auf ein Interview wurden alle Interviews persönlich geführt. Das telefonische Interview (DIEKMANN, 2011, S. 437) fand einmal statt, da so der Zeitpunkt der Befragung von beiden Seiten aus (Interviewende wie Interviewte) flexibler gehandhabt werden konnte (dies ist laut DIEKMANN heutzutage problemlos durchführbar; vgl. ebd., S. 430).

Der dritte Durchgang stellte sich als der kürzeste heraus: 26 Minuten, 30 Sekunden war die durchschnittliche Interviewlänge, wobei das Kürzeste 13 Minuten, 18 Sekunden und das Längste 45 Minuten dauerte. Es fanden zehn persönliche Interviews und fünf Telefoninterviews statt. Bei den Telefongesprächen bemerkte die Autorin, dass das jeweilige Interview trotz mangelnden persönlichen Kontaktes wie ein flüssiges Gespräch stattfand.

4.2 Methodisches Vorgehen

In seiner Einführung in die Methodenvielfalt bezeichnet DIEKMANN die Gesamtheit der vorgestellten Methoden als „Werkzeugkiste“ (DIEKMANN, 2011, S. 18). Im Nachfolgenden wird dargestellt, welcher „Werkzeuge“ (ebd.) der qualitativen Sozialforschung sich die Autorin bedient hat, um sich der übergeordneten Forschungsfrage anzunähern. Bei dem vorliegenden Forschungsdesign handelt es sich übergeordnet um eine Längsschnittstudie (vgl. MAYRING, 2010, S. 23f), die untergeordnet als Panelanalyse bezeichnet wird: „Als ‚Panel‘ bezeichnet man Untersuchungsanordnungen, die an denselben Personen dieselben Variablen (mit derselben Operationalisierung) zu verschiedenen Zeitpunkten erheben.“ (SCHNELL et al., 2005, S. 238)

So wurden die Studierenden im ersten, dritten und fünften Semester interviewt. Dieser Rhythmus wurde aus der Vorüberlegung heraus gewählt, dass die Lehramtsstudierenden in dem vorgegebenen Zeitraum mit großer Wahrscheinlichkeit wichtige Erfahrungen, auch in Bezug auf ihr späteres Berufsfeld, sammeln würden. Im Idealfall hatten sie zwischen dem ersten und zweiten Interview ihr erstes Berufspraktikum an einer Schule absolviert, konnten sich an der Universität „akklimatisieren“ und an das Studieren gewöhnen. Zwei Semester später befanden sie

sich im Regelfall im Hauptstudium, lernten ggf. eine weitere Schulform durch ein Fachpraktikum kennen, erlangten weiteres Fachwissen und standen ihrer Berufswahl – durch eigene Unterrichtspraxis – evtl. reflektierend gegenüber. Allerdings – wie bereits weiter oben dargestellt – gab es in der Studie eine sogenannte „Panelmortalität“ (ebd., S. 240f), d. h. aufgrund von Verweigerungen, Nichterreichbarkeit und Studienabbruch innerhalb des Panels nahmen von 100 Prozent zu Beginn der Studie im zweiten Durchlauf noch 80 Prozent und im dritten Durchgang noch 50 Prozent der Lehramtsstudierenden an weiteren Interviews teil (Tabelle dazu s. Unterkapitel 4.2.1). Dabei scheint diese Ausfallquote nicht ungewöhnlich. SCHNELL zitiert, dass bei Längsschnittstudien teilweise von einer Panelmortalität von über 60 Prozent berichtet wurde (vgl. SCHNELL, 2005, S. 241). BARTMANN et al. berichten in ihrer sechsjährigen Längsschnittstudie mit vier Erhebungszeitpunkten von einer 75-prozentigen Ausfallquote (vgl. BARTMANN/BISCHOFF/EBEL, 1978, S. 187).

Ausschlaggebend für das gewählte Forschungsdesign war, neben dem Aspekt, stärker in die Tiefe gehen zu können als dies bspw. standardisierte Fragebögen ermöglichen, der Ansatz, die Studierenden und ihre Einstellungen über einen längeren Zeitpunkt hinweg dokumentieren zu können: „Generell sind Längsschnittdaten zur Prüfung zeitbezogener Hypothesen erforderlich, die Aussagen über soziale Prozesse machen.“ (DIEKMANN, 2011, S. 304) DIEKMANN geht hier von quantitativen Untersuchungsdesigns aus. Trotzdem lässt sich seine Aussage auch auf die qualitative Forschung übertragen, da sie bei der vorliegenden Studie das gleiche Ziel verfolgte: das Aufzeigen von Motivlagen über mehrere Semester hinweg, um zu überprüfen, ob die Anschauungen der Lehramtsstudierenden bestehen bleiben oder sich verändern, wenn die Erfahrungen an Schule und Universität zu unterschiedlichen Messzeitpunkten reflektiert werden. Dabei wurden durchaus auch quantitative Gesichtspunkte während der Interviews abgefragt mit Fragen nach den Studienfächern (Sind diese gleich geblieben?), der Anzahl der bereits geleisteten Praktika und des Stellens der Frage: „Auf einer Skala von 1 bis 10, wie sicher sind Sie heute in Ihrer Entscheidung, das Studium zu beenden, um Lehrer/in zu werden?“ Dabei handelt es sich um eine geschlossene Frage, demgegenüber fast alle übrigen offen formuliert waren, um ein möglichst breites Spektrum an Antwortmöglichkeiten zu erhalten, denn „auf offene Fragen [...] kann der Interviewte mit seinem unmittelbar verfügbaren Wissen antworten“ (FLICK, 1996, S. 100). Eine offene Frage beschreibt HELFFERICH wie folgt: „Eine ‚offene‘ Frage ist zunächst einmal der Gegensatz zu einer ‚geschlossenen‘ Frage, bei der mit Ja/Nein oder mit anderen vorgegebenen Vorgaben geantwortet werden

kann.“ (HELFFERICH, 2009, S. 114, Fußnote) SCHNELL liefert eine erweiterte Definition: „Auf offene Fragen wird eine Antwort in den eigenen Worten des Befragten erwartet. Es werden keine Antwortmöglichkeiten vorgeschlagen; der Befragte übernimmt selbst die Formulierung seiner Antwort.“ (SCHNELL, 2005, S. 330)

Für die Befragung wurde die Form des leitfadengestützten Interviews, einer halb-offenen Form des Interviews innerhalb der qualitativen Forschung, gewählt. Bei dem vorliegenden Forschungsdesign erwies sich der Typus des problemzentrierten Interviews als die geeignete Methode (vgl. FLICK, 1996, S. 146f für einen „Vergleich der Verfahren zur Erhebung verbaler Daten“).

FRIEBERTSHÄUSER und LANGER beschreiben ein Interview als

„eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“ (FRIEBERTSHÄUSER und LANGER, 2010, S. 438).

Während KÖNIG das Interview als den „Königsweg“ der Sozialforschung beschreibt, sehen es LÜCK und BUNGARD aus unterschiedlichen Gründen „heute oft als Holzweg“ (in DIEKMANN, 2011, S. 434). In der wissenschaftlichen Sozialforschung jedenfalls ist es die am häufigsten genutzte Erhebungsmethode (ebd.). Um diese Methode richtig zu beherrschen, gibt beispielsweise HELFFERICH Tipps und bietet praktische Übungen von Aufrechterhaltungsfragen bis zum „Zurückspiegeln“ (HELFFERICH, 2009).

Die generelle Erwartung an Leitfadeninterviews beschreibt FLICK mit den Worten: „[...] in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation [kommen] die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung als in standardisierten Interviews oder Fragebögen.“ (FLICK, 1994, S. 94)

Auch LAMNEK beschreibt als ein zentrales Prinzip der qualitativen Sozialforschung die Offenheit. Der Autor versteht die qualitative Forschung als

„Hypothesen generierendes Verfahren. [...] Im Untersuchungsprozess selbst ist der Forscher gehalten, so offen wie möglich gegenüber neuen Entwicklungen und Dimensionen zu sein, die dann in die Formulierung der Hypothesen einfließen können“ (LAMNEK, 2010, S. 20).

Der eingesetzte Interviewleitfaden diente während der Auswertung dazu, „Ergebnisse verschiedener Einzelinterviews vergleichen zu können“ (FRIEBERTSHÄUSER und LANGER, 2010, S. 439). Gleichzeitig war es während der Interviews möglich, die Reihenfolge der Fragen flexibel zu gestalten; je nachdem, welche Frage sich am ehesten an die vorangehende anknüpfen ließ bzw. welches Thema die Befragte von sich aus ansprach, wenn die ursprüngliche Frage aus ihrer Sicht beantwortet war. Die

Flexibilität ist nicht nur positiv zu sehen, wie in der Theorie beschrieben und in der Praxis erfahren wurde. Diese Form des „teilstandardisierten Interviews“ verlangt „vom Interviewer ein großes Maß an Sensibilität für den konkreten Interviewverlauf und für den Interviewten“ (FLICK, 1996, S. 112). Denn, wie oben dargestellt, kann die interviewende Person Fragen in einer anderen Reihenfolge stellen, wenn es die Interviewsituation ergibt, muss schauen, ob diese möglicherweise schon *en passant* beantwortet wurden oder ggf. weggelassen werden können. Zudem sollte sie präsent haben, was bereits gesagt wurde und welche Themen es noch zu besprechen gilt (vgl. ebd.). FLICK zeigt im Anschluss die positive Seite dieser Methode auf, die darin liegt, „daß der konsequente Einsatz des Leitfadens die Vergleichbarkeit der Daten erhöht und daß sie durch die Fragen Struktur gewinnen“ (ebd.).⁷¹

In der Praxis zeigte sich, dass sich die Methode des Leitfadens bewährt, wenn zum Beispiel drei Interviews an einem Tag geführt werden. Selbst wenn zwischen den einzelnen Terminen ausreichend Zeit liegt, so dass sich die Befragten a) weder begegnen noch b) unter Zeitdruck gesetzt werden, indem der Beantwortung der gestellten Fragen nicht ausreichend Zeit eingeräumt wird, kann sich in Einzelfällen das Gesagte „vermischen“. Der Fall, dass an einem Tag drei Interviews innerhalb eines halben Tages stattfanden, ergab sich zweimal aus praktischen Überlegungen heraus (Raum- und Entfernungsfrage zwischen Interviewten und Interviewender). Hier machte die Interviewende die Erfahrung, dass sie im dritten Interview der Meinung war, ein oder zwei bestimmte Fragen schon gestellt zu haben. Die Art und Weise, wie die jeweiligen Interviewten antworteten (ausführlich) – und das spätere Abhören der jeweiligen Interviews – machten jedoch deutlich, dass dem nicht so gewesen sein konnte. Des Weiteren war die Autorin während der Transkription überzeugt, ein Interview in Ansätzen bereits transkribiert, es allerdings nicht korrekt abgespeichert zu haben. Der Fall war jedoch, dass zwei Befragte ein seltenes Fach studierten und über ähnliche Erfahrungen berichtet hatten (vgl. zum Leitfaden auch MEUSER/ANGEL, 1995, S. 449).

Die hier verwendete Interviewform, das problemzentrierte Interview, kurz PZI, stammt von WITZEL. Ziel des PZI ist es, die „Darstellung der subjektiven Problemsicht“ (WITZEL, 2000, S. 1) zu generieren. Die „angeregten Narrationen [werden] durch Dialoge ergänzt, die Resultate ideenreicher und leitfadengestützter Nachfragen sind“

⁷¹ Zum Begriff des teilstandardisierten Interviews, wie Leitfadeninterviews auch genannt werden, vgl. ebd., S. 230.

(ebd.). Dabei soll „eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ erzielt werden (ebd.). Ähnlich beschreibt es MAYRING, indem er schreibt:

„Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt“ (MAYRING, 2002, S. 67).

Die drei Grundpositionen Problemzentrierung, Gegenstands- und Prozessorientierung kennzeichnen das PZI. Problemzentrierung meint, dass der Interviewer die Fragestellung nach und nach auf den Kern des „Forschungsproblems“ zuspitzt. Seine Flexibilität kennzeichnet das PZI in dem Sinne, dass es nicht auf eine bestimmte Methode festgelegt ist, sondern dass die Rahmenbedingungen wie bspw. die Vorbereitung und die Gesprächstechnik gegenstandsorientiert angewendet werden können. Dabei bleibt das Interview das wichtigste Instrument zur Datengewinnung (ebd., S. 3). Wie es der Begriff bereits impliziert, meint Prozessorientierung, dass sich der Befragte ernst genommen fühlt und bereit ist, offen zu erzählen, wenn „der Kommunikationsprozess sensibel und akzeptierend auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen zentriert wird“ (ebd., S. 3f). Das verlangt vom Interviewenden unter anderem ein hohes Maß an vorurteilsfreier Einstellung während der Interviewsituation, wie die Autorin mehrfach feststellen musste.

Ergänzend liest sich HELFFERICHs Ausführung zum aktiven Zuhören als gute praktische Anleitung. Im Alltag werden „die Rollen zwischen Sprecher und Zuhörer ständig getauscht“ (PALLASCH/KÖLN, 2002, S. 67 in: HELFFERICH, 2009, S. 91). Die Gesprächspartner tauschen Informationen aus, erzählen sich Begebenheiten aus dem eigenen Leben und erteilen sich gegenseitig Ratschläge (vgl. ebd.). Aktives Zuhören, u. a. in Kommunikations- und Bewerbungstrainings ein wichtiges Thema, beschreibt HELFFERICH treffend:

„Das aktive Zuhören hat eine zentrale Bedeutung für die (klientenzentrierte) Gesprächsführung. ‚Aktives‘ Zuhören ist eine grundsätzliche Gesprächshaltung, bei der es um eine Konzentration auf die Klienten mit einer Zurückstellung der eigenen Deutungen, Gefühle und Mitteilungsbedürfnisse geht und um das Wahrnehmen und Verstehen der Gedanken und Gefühle des Gegenübers mit einer (oder ohne eine) Rückmeldung, dass und wie das Gehörte wichtig genommen und verstanden wurde. ‚Aktives‘ Zuhören ist verbunden mit der Fähigkeit, den Gesprächspartner gelten zu lassen, ihm das Recht auf seine persönliche Sichtweise zuzugestehen und auf Bewertungen zu verzichten, auch problematische Äußerungen zu ertragen und Geduld und Zeit zu haben.“ (ebd.)

Dabei geht es nicht darum, im gesamten Interviewverlauf die Technik des Paraphrasierens anzuwenden. Es gibt jedoch Momente, die eine kurze Zusammenfassung bzw. Wiederholung des Gesagten seitens des Interviewenden notwendig erscheinen lassen, um das Gehörte selbst zu verstehen und um dem Gegenüber das Gefühl zu vermitteln, dass der Zuhörer an dem, was erzählt wird, auch wirklich interessiert ist – und es verstanden hat.⁷²

Neben den drei Grundpositionen des PZI benennt WITZEL vier Instrumente, die die Datenerhebung und -auswertung unterstützen: „Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonaufzeichnung des Gesprächs und Postskriptum“ (WITZEL, 2000, S. 4). Dient der Kurzfragebogen der Abfrage von Eckdaten (Alter, Familienstand o. ä.), kann er zugleich den Gesprächseinstieg erleichtern, indem bestimmte Informationen aufgegriffen werden und daraus eine Frage entwickelt wird. Als „Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen“ (ebd.) sieht WITZEL den Leitfaden an, der auch einen Überblick darüber enthält, welche Elemente im Verlaufe des Gesprächs bereits angesprochen wurden. Bei einem PZI reichen Gesprächsprotokolle nicht aus, um den Kommunikationsprozess vollständig erfassen zu können. Aus diesem Grunde eignet sich hier eine Tonträgeraufzeichnung, die später transkribiert wird. Ergänzend zur Aufzeichnung werden situative und nonverbale Geschehnisse im Anschluss an die Gesprächssituation schriftlich in einem Postskriptum festgehalten.

Beachtet man die Vorgaben aus der Literatur, konzentriert sich zusätzlich auf das Erlernte (z. B. im Studium) und verlässt sich auf seinen gesunden Menschenverstand bei Gesprächsverläufen, können Interviews im Sinne der Forschung gelingen – neben anderen Faktoren, wie beispielsweise die Schaffung einer Atmosphäre des gegenseitigen Respekts und der Offenheit, so die Erfahrung der Autorin. Interessanterweise sprachen die einzelnen Lehramtsstudierenden im Verlaufe des Interviews offen auch über Angelegenheiten, die aus ihrer Sicht an den jeweiligen Universitäten nicht optimal liefen; einige mit der Bemerkung, dass es für sie keine Verbesserung mehr darstelle, aber für nachfolgende Studierende – möglicherweise. So beschreibt DIEKMANN treffend:

„Das Interview zu Forschungszwecken knüpft an die alltägliche Situation des Fragenstellens und Sichinformierens im Gespräch an, ist aber gleichwohl eine künstliche, asymmetrische Interaktion unter Fremden mit der stillschweigenden Vereinbarung, dass keine dauerhafte Beziehung eingegangen wird. Diese Distanz ist

⁷² Für weitere Gesprächssignale, nonverbal, vgl. ebd., S. 98ff.

nicht unbedingt ein Nachteil. Aus der Sicht des Befragten bleiben die Auskünfte im Interview folgenlos.“ (DIEKMANN, 2011, S. 439)

So wurde auch mehrfach darauf hingewiesen, dass die Interviewten hinterher nicht namentlich genannt würden. Dies beruhigte einige, anderen wiederum schien es nichts auszumachen, wenn ihre Namen genannt worden wären.

Die Motive für die (auch wiederholte) Teilnahme an einer Befragung gleichen denen, die DIEKMANN beschreibt:

„Interesse am Thema, die Bereitschaft zur Unterstützung z. B. einer wissenschaftlichen Befragung und die Anerkennung dadurch, dass die eigene Meinung von anderen als wichtig erachtet wird, sind Motive des Befragten, unentgeltlich an einem Interview teilzunehmen“ (ebd., S. 441).

Immerhin die Hälfte der Befragten zeigte sich bis zum Abschluss der Längsschnittstudie interessiert daran – bzw. kam für sie in Betracht –, Auskünfte über ihre Studiensituation, Motivlage etc. zu erteilen.

4.2.1 Vorbereitung und Durchführung der Interviews

Die Befragten wurden aufgrund der Teilnahme eines zuvor ausgefüllten quantitativen Fragebogens per Mail im Wintersemester 2009/10 angeschrieben. Für die zweite und dritte Interviewrunde war als Kontaktaufnahme vorrangig die E-Mail-Adresse angegeben worden, in einzelnen Fällen auch die Handynummer. Das erwies sich im Nachhinein bedingt als hilfreich: Vor dem zweiten Durchgang antworteten einige Befragte erst nach zwei- bis dreimaligem Anschreiben, andere reagierten hingegen auch dann nicht. Um trotzdem zu gewährleisten, dass – auch im Hinblick auf die Drittbefragung – die zweite Interviewrunde mit möglichst vielen Erstbefragten durchgeführt werden konnte, erreichte die Autorin drei Befragte per Telefon⁷³ bzw. in zwei Fällen deren Großeltern. Auch über das kommerzielle soziale Internetnetzwerk Facebook⁷⁴ konnte Kontakt zu drei weiteren Befragten hergestellt werden. Daraufhin war es möglich, mit einer Lehramtsstudentin ein weiteres Interview zu führen.

Wie weiter oben bereits beschrieben, ließ sich nicht die gesamte Kohorte⁷⁵ per Mail-Anschreiben erreichen. Da auch unter Zuhilfenahme öffentlicher Zugänge wie einem

⁷³ Quelle: <http://www.dastelefonbuch.de> Abruf im Zeitraum Winter 2009/2010

⁷⁴ Quelle: <https://www.facebook.com> Abruf im Zeitraum Winter 2009/2010

⁷⁵ Zum Begriff „Kohorte“ vgl. DIEKMANN, 2011, S. 318.

Telefonbuch oder Facebook nicht alle Studierenden ausfindig gemacht werden konnten, wandte sich die Interviewende im Wintersemester 2010/11 an das Studierendensekretariat in Essen bzw. den Vorsitzenden an der RWTH Aachen. Aus Datenschutzgründen dürfen die Adressdaten der einzelnen Studierenden jedoch nicht weitergegeben werden, aber ein Kompromiss wurde gefunden: Die Interviewende übergab vorgefertigte Briefe, die über die Sekretariate verschickt wurden. Als Mail-Adresse wurde die bekannte Adresse verwendet, die bis dato der Kontaktaufnahme gedient hatte. Dabei handelte es sich um keine personenbezogene Adresse, die nach dem „@“-Zeichen jedoch das offizielle „unidue.de“ enthielt. Des Weiteren konnten die Befragten auch per Brief Kontakt aufnehmen. Auf diese Art der Kontaktaufnahme meldete sich ein Studierender zurück. Als jedoch ein Interviewtermin vereinbart werden sollte, kam keine Rückmeldung mehr.

Für die dritte Interviewrunde wurden seitens der Universitäten Duisburg-Essen und Aachen auf Anfragen der Autorin keine Briefe mehr versandt; vermutlich hängt dies mit den neuen, verschärften Datenschutzbedingungen zusammen, die Anfang 2012 in Kraft getreten sind.⁷⁶

Die Kontaktaufnahme mit den Kölner Studierenden funktionierte problemlos, so dass dort keine anderen Kommunikationsmittel wie Telefon o. a. genutzt wurden.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anzahl der geführten Interviews. Dabei steht ‚w‘ für weiblich und ‚m‘ für männlich.

Tabelle 4.1: Anzahl der interviewten Lehramtsstudierenden an den einzelnen Universitäten über einen Zeitraum von fünf Semestern unter Angabe des Geschlechts

Zeitraum / Universität	Wintersemester 2009/10	Wintersemester 2010/11	Wintersemester 2011/12
Universität Duisburg-Essen	18 (9 m, 9 w)	16 (9 m, 7 w)	11 (5 m, 6 w)
RWTH Aachen	10 (3 m, 7 w)	6 (2 m, 4 w)	2 ² (2 w)
Universität zu Köln	2 ¹ (2 w)	2 (2 w)	2 (2 w)
Gesamt	30 (12 m, 18 w)	24 (11 m, 13 w)	15 (5 m, 10 w)

¹ Beide Interviews fanden zu Beginn des zweiten Semesters statt.

² Ein Interview fand während des Sommersemesters 2012 statt.

⁷⁶ Es sei hier erwähnt, dass auf weitere Formen der Kommunikation – neben mehrmaligen Mailaustausch – lediglich zurückgegriffen wurde, da die Interviewende davon ausgehen musste, dass die jeweiligen Studierenden ihre Mails nicht in regelmäßigen Abständen abrufen oder nicht antworten, bei Studienabbruch evtl. die Mailadresse nicht mehr aktuell war oder andere Gründe vorlagen.

Anzumerken sei an dieser Stelle auch, dass es sich als ungünstig erwies, Studierende während der Weihnachtszeit oder Anfang des Jahres zu kontaktieren. Viele bereiten sich auf Klausuren vor, schreiben Hausarbeiten oder sind aus anderen Anlässen zeitlich eingebunden, so dass die Zeit oder die Bereitschaft für ein Interview in diesem Zeitraum fehlt – selbst dann, wenn man anbietet, die Interviewzeit im Groben einzuschätzen, den Zeitraum relativ frei zu wählen und das Interview in Wohnortnähe oder zu Hause durchzuführen. Letzteres wurde von einigen Studenten genutzt. Dabei war – für die Interviewende – von Tee und selbstgebackenem Kuchen bei einer Interviewpartnerin über den Einblick in ein karg eingerichtetes Studentenzimmer sowie unverrichteter Dinge vor der Tür in Münster stehen alles dabei. Die anderen Interviews fanden an den Universitäten entweder in einem Besprechungsraum statt, in dem man ungestört war, in einer Cafeteria der entsprechenden Universität oder, zweimal, außerhalb in einem Fast-Food-Restaurant bzw. in einem Café. Hier hatten beide Befragte eine Ausbildung begonnen und den Ort vorgeschlagen.

Für das Interview machte der Aufnahmeort aus Sicht der Interviewenden insofern einen Unterschied, als dass das nachträgliche Abhören und Transkribieren eines Interviews, das in einer geräuscharmen Umgebung aufgenommen wurde, einfacher, schneller und wesentlich „angenehmer“ für die Ohren ist als das Abhören incl. Geräuschkulisse.

Das Aufnahmegerät, ein Digital Voice Recorder VN – 7000PC der Firma Olympus, genügte den Anforderungen vollkommen. (1 Gigabyte Speicher, mehr als 440 Stunden Aufnahmezeit, Einstellungsoption „high“ gewährleistete eine gute Aufnahmequalität trotz Geräuschkulisse). Zudem mussten die Batterien nur einmal gewechselt werden. Alle Aufzeichnungen ließen sich problemlos auf den Computer transferieren und in das entsprechende Programm für die Transkriptionssoftware f4 umwandeln.

Während das Aufnahmegerät bei den Interviewsituationen, in denen die Umgebung relativ ruhig war, auf dem Tisch in Richtung des zu Interviewenden lag, wurde es in geräuschvoller Umgebung in Richtung des Befragten gehalten. Letzteres schien die Interviewsituation nicht zu beeinflussen. Alle Studierenden waren offen in ihrer Erzählweise, d. h., das jeweilige Interview verlief wie ein gutes Gespräch, ohne dass es wie ein „Ausfragen“ verlief. Bis auf zwei Studierende kamen alle pünktlich zum vereinbarten Interviewtermin bzw. waren zu Hause, als die Interviewende eintraf oder anrief. Die in der ersten und zweiten Interviewrunde ausgeteilten Café-Gutscheine wurden zwar angenommen, aber in vielen Fällen nicht eingelöst, wie sich später herausstellte. Einige Studierende hatten sie schlichtweg vergessen, andere waren nicht

dazu gekommen, sie innerhalb eines Jahres einzulösen. Zur dritten Interviewrunde verteilte die Interviewende keine Gutscheine mehr, da diese anscheinend keinen Anreiz darstellten, zu einem Interview zu erscheinen.

Nachdem demnach alle durchführbaren Versuche, Kontakt zu den Befragten aufzunehmen, ausgeschöpft waren, gab es verschiedene Gründe für Panelmortalität, die in der folgenden Tabelle aufgeführt sind (die Abbildung zeigt die Anzahl der nicht geführten Interviews):

Tabelle 4.2: Anzahl und Gründe für die Panelmortalität

Zeitraum / Universität	vor dem 2. Interview	vor dem 3. Interview
Universität Duisburg-Essen	2 (2 w), davon: - keine Rückmeldung (1 w) - erst telefonisch erreicht, zu vereinbarten Inter- viewzeitpunkten nicht mehr (1 w)	5 (4 m, 1 w), davon: - keine Rückmeldung (2 m, 1 w) - angestrebte Ausbildung vor dem zweiten Interview begonnen (2 m)
RWTH Aachen	4 (1 m, 3 w), davon: - keine Rückmeldung (3 w) - Rückmeldung nach Brief, keine Reaktion auf anschließende E-Mail (1 m)	4 (2 m, 2 w), davon: - keine Rückmeldung (2 m, 2 w)
Universität zu Köln	0	0
Anzahl nicht geführter Interviews	6 (1 m, 5 w)	Weitere 9 (6 m, 3 w)

4.2.2 Transkription, Datenbearbeitung und -auswertung

Mittels der Transkriptionssoftware f4⁷⁷, entwickelt an der Universität Marburg, wurden die vorliegenden Interviews verschriftlicht. Bei Bedarf wurden Zeitmarken automatisch gesetzt, ein Sprecherwechsel konnte mit der Entertaste auf der Tastatur bestätigt

⁷⁷ Quelle: <http://www.audiotranskription.de> Abruf v. 24.10.2012

werden und das verschriftlichte Interview im Anschluss z. B. mit der Software MAXQDA zu Kodierungszwecken u. a. genutzt werden.

Die erste Interviewrunde wurde vollständig transkribiert und nach MAYRING in normales Schriftdeutsch übertragen (MAYRING, 2002, S. 89ff). Dies ist, laut MAYRING, „die weitestgehende Protokolltechnik. Der Dialekt wird bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet.“ (ebd., S. 91) Während der Interviewrunden und bei der späteren Auswertung kam es darauf an, die Befragten als Experten und Informanten zu sehen (vgl. ebd.) und neben qualitativen auch quantitative Auswertungen vornehmen zu können. Aus diesem Grund kam bei der wörtlichen Transkription weder die Technik des Internationalen Phonetischen Alphabets (das „alle Dialekt- und Sprachfärbungen“ wiedergibt, ebd.) noch „die literarische Umschrift, die auch Dialekt im gebräuchlichen Alphabet wiedergibt“ (ebd.) zum Einsatz; beide wären für die nachfolgenden Auswertungs- und Verwendungszwecke schlichtweg zu aufwändig und nicht notwendig gewesen. Der Inhalt stand im Vordergrund und nicht die Form des Gesagten.

Nach Sichtung dreier Vorschläge (KUCKARTZ, 2005, S. 47; MAYRING, 2002, S. 92) wurde bei der hier genutzten Art von Transkription das „einfache Transkriptionsregelsystem“ nach DRESING/PEHL (2011, S. 19ff) genutzt, das der Autorin am einprägsamsten erschien und mit der Software f4 geliefert wurde.⁷⁸

Transkribieren ist – neben Konzentration – eine Fleißarbeit und ein nicht zu unterschätzender Zeitfaktor (vgl. LAMNEK, 2010, S. 367). Nach einer ersten Analyse der geführten Interviews im Wintersemester 2009/10 wurden Schwerpunkte für die nächsten beiden Befragungsrunden gesetzt. Das spiegelt sich auch in der Transkription dieser Gespräche wider: Hier wurde nach MAYRING (2002) eine Mischung aus dem „zusammenfassende[n] Protokoll“ (MAYRING, 2002, S. 94ff) und dem „selektive[n] Protokoll“ (ebd., S. 97ff) gewählt: „Es wird nicht mehr alles im Protokoll festgehalten, da dies zu aufwendig, zu uninteressant, vielleicht auch zu teuer wäre.“ (ebd., S. 94) Das Material wurde während der Transkription nicht nach den „sechs reduktiven Prozessen“ (ebd., S. 95) reduziert, um wichtige Aussagen wortgetreu zu erhalten. Da jedoch vorher genaue Kriterien festgelegt worden waren, welche Themenbereiche im Fokus stehen sollten – eine Anforderung des selektiven Protokolls bei MAYRING –,

⁷⁸ Die Erklärung der in der Transkription verwendeten Abkürzungen des Programms findet sich im Abkürzungsverzeichnis.

machte „es aber Sinn, in das Protokoll nur ganz bestimmte Dinge aufzunehmen und das restliche Material ganz wegzulassen“ (ebd., S. 97).

Bei der zweiten Interviewrunde wurden demnach bestimmte Fragen der Interviewenden lediglich mit aufgenommen, wenn sie für das Verständnis oder später ggf. als Beleg dienen sollten.

Bei der dritten Interviewrunde schließlich griff die Autorin ihre eigenen Fragen nicht mehr wörtlich auf, sondern stellte diese – wenn für den Sinnzusammenhang nötig – zusammenfassend in *Kursivschrift* dar, ebenso wie einzelne Passagen der Befragten und wie in der zweiten Interviewrunde bereits geschehen.

Um größtmögliche Anonymität zu gewährleisten (vgl. FRIEBERTSHÄUSER und LANGER, 2010, S. 451) wurde den Interviewten im Nachhinein die Bezeichnung „B“ für Befragte zugeteilt. Ein Lehramtsstudent im ersten Semester z. B. erhielt die Bezeichnung: B4-M-E1, d. h., es ist der vierte Befragte (B4), männlich (M), der zum Zeitpunkt des Interviews an der Universität Duisburg-Essen (E) studierte. Bei dem geführten Interview handelt es sich um das Erste der drei Interviews (1).

Nach der Transkription stellte sich die folgende Frage: Wie gestaltet sich die Datenbewältigung und deren Verarbeitung, wenn bei insgesamt 69 geführten Interviews eine schriftliche Datenmenge von 825 Seiten zustande kommt.⁷⁹ Vor Beginn der Arbeit war klar, dass sich von der Konzipierung bis zur Durchführung und Auswertung Elemente des qualitativen ebenso wie des quantitativen Denkens als ein roter Faden durch die vorliegende Arbeit ziehen werden. Denn, so schreibt es MAYRING: „Qualitatives und quantitatives Denken sind in der Regel in jedem Forschungs- und Erkenntnisprozess enthalten.“ (MAYRING, 2010, S. 19)

So lassen sich beide Elemente verbinden, indem der qualitativen Analyse Vorrang gewährt wird, daraufhin die qualitative oder quantitative folgt und zum Abschluss wieder die qualitative angewendet wird. MAYRING gestaltete sein „Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse“ (ebd., S. 21) wie folgt:

⁷⁹ Davon ausgehend, dass im Schnitt mit 1.800 Zeichen pro Seite incl. Leerzeichen gerechnet wird.

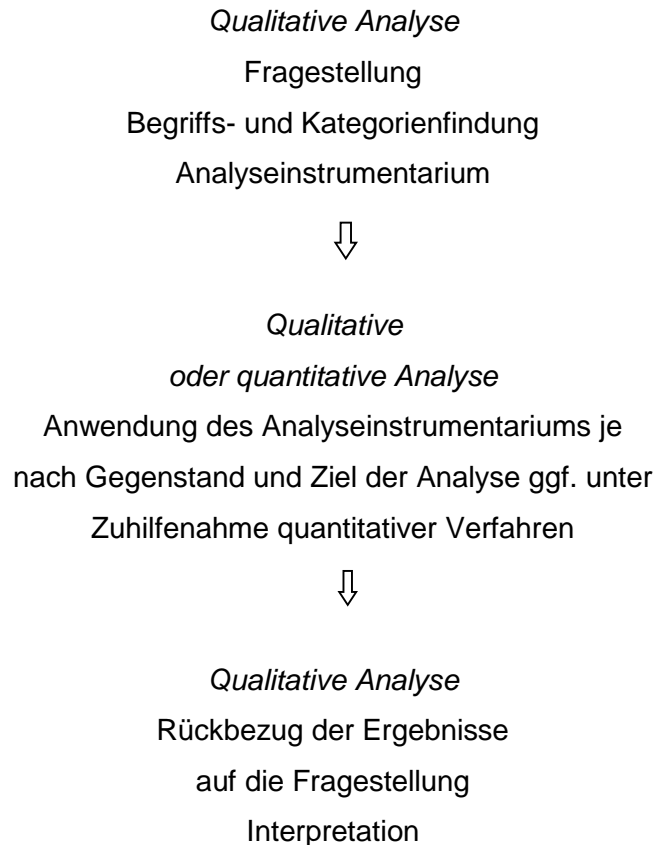


Abb. 4.1: MAYRINGs „Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse“ (MAYRING, 2010, S. 21)

Die Struktur dieses Phasenmodells konnte als Richtschnur für das vorliegende Forschungsdesign angewendet werden (s. 4.2.5).

MAYRING nennt drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: „Zusammenfassung“, „Explikation“ und „Strukturierung“ (MAYRING, 2002, S. 114ff). Für die Interviewbearbeitung im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde die Zusammenfassung gewählt. Hierbei ist es das Ziel, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd.). Diese Art der Analyse erlaubt die Kategorienbildung aus dem Material heraus, d. h. induktiv (vgl. zum Begriff auch LAMNEK, 2010, S. 223f), und ein offenes Kodieren. Ein „Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung“ beschreibt MAYRING (ebd., S. 116):

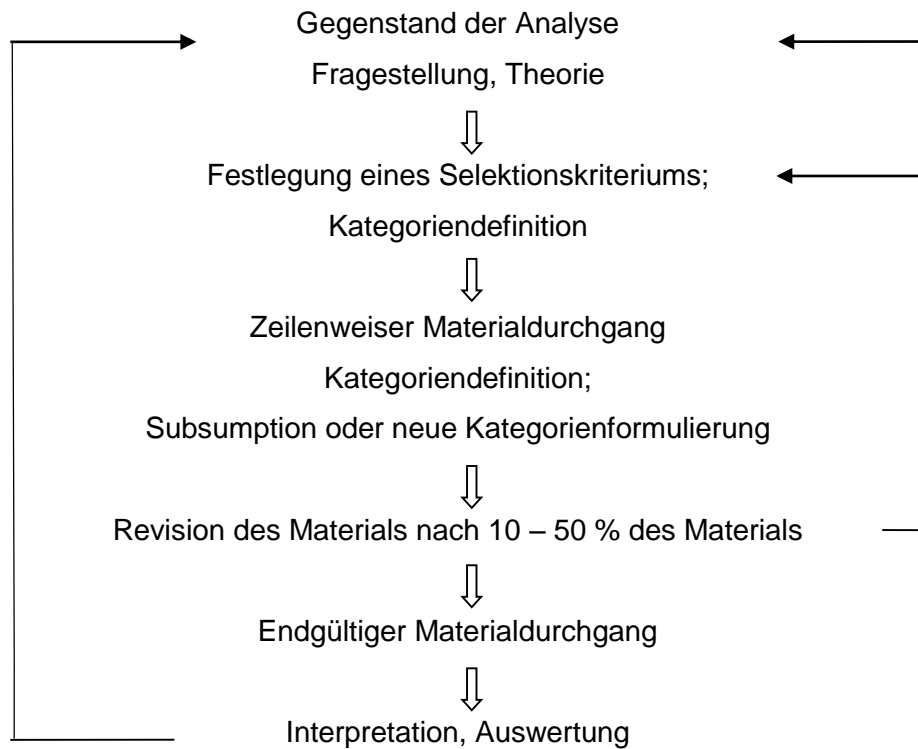


Abb. 4.2: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung nach MAYRING

Das oben abgebildete Ablaufmodell zeigt auf, wie die Datenmenge zu bewältigen ist und im Anschluss ausgewertet werden kann. Der Kategorienbildung kommt dabei ein hoher Stellenwert zu, denn „das Kategoriensystem stellt das zentrale Instrument der Analyse dar“ (ebd., S. 49). Das erstellte Kategoriensystem wurde im Anschluss qualitativ wie quantitativ ausgewertet. Qualitativ bezogen auf die „Fragestellung und die dahinter liegende Theorie“ und auch „die Zuordnungen von Textstellen zu Kategorien können quantitativ ausgewertet werden. Es kann z. B. geprüft werden, welche Kategorien am häufigsten kodiert wurden.“ (ebd., S. 117) Qualitativ wurden individuelle Aussagen als Exempel herangezogen und näher beleuchtet. Im Gegensatz zu der von STRAUSS und CORBIN vertretenen Grounded Theory

„versteht Mayring die Inhaltsanalyse als Instrumentarium einer im traditionellen Verständnis des Forschungsprozesses als gesonderten definierten Auswertungsphase. Die gebildeten Kategorien haben also keine Rückwirkung auf die Datenerhebung und deren Gestaltung: Die Daten sind alle bereits erhoben, wenn die qualitative Inhaltsanalyse beginnt.“ (KUCKARTZ, 2005, S. 95)

Dies war in der vorliegenden Arbeit der Fall. Zwar sagt auch die Grounded Theory, dass offenes Kodieren „der Analyseteil [ist], der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten bezieht“ (STRAUSS, CORBIN, 2005, S. 44). Allerdings wird hier kein einheitliches,

strukturiertes Vorgehen wie bei MAYRING beschrieben, auf das der Forschende sich beziehen kann. Die Auswertung orientiert sich daher in der vorliegenden Arbeit an MAYRING. Allerdings nur teilweise, da MAYRING im Anschluss an die Zusammenfassung u. a. das Paraphrasieren der entsprechenden Textstellen vorschlägt (vgl. MAYRING, 2010, S. 69f) – vor der eigentlichen Kategorienbildung. Zwar wurden einzelne Textstellen in Anbetracht der Datenmenge gestrichen, aber es war für die vorliegende Arbeit nicht nötig, diese zu kürzen, wie es MAYRING vorschlägt, dass die wörtliche Rede auf eine „grammatikalische Kurzform“ (ebd., S. 70) reduziert werden müsse, um sie dann weiter zu generalisieren. Hier handelte es sich um die authentischen Aussagen der einzelnen interviewten Individuen.⁸⁰

Die Bezeichnung der einzelnen Kategorien wiederum erfolgte mittels Paraphrasierung oder In-Vivo-Kodes, Letzteres in Anlehnung an die Grounded Theory: „Eine andere wichtige Quelle für Namen sind die Worte und Äußerungen, die von den Informanten selbst verwendet werden, die so treffend sind, daß Sie sofort auf sie aufmerksam werden.“ (STRAUSS/CORBIN, 1996, S. 50) Dies ermöglichte einen effizienten Rückbezug auf einzelne Interviewsequenzen.

4.2.3 Ausgewählte Interviews, Kategoriensystem: Darstellung der Ergebnisse

Von der ersten Interviewrunde konnten von 30 geführten Interviews 28 in Betracht gezogen werden. Da sich eine Interviewpartnerin zum Zeitpunkt der Anfrage für ein Interview zwar in einer Orientierungsveranstaltung für Erstsemester befand, aber bereits im dritten Semester war, wurde das Interview dennoch geführt und auch transkribiert, aber nach reiflicher Überlegung nicht in die Auswertung mit einbezogen. Es hätte die Ergebnisse verfälscht, da es keine Reflexion einer Lehramtsstudierenden im ersten Semester war. Ein weiteres Interview wurde verworfen, da der Fokus der Interviewpartnerin eher auf die Beantwortung der Fragen für Sonderpädagogik zielten – ihr eigentlicher Studienwunsch – und insofern nicht der eigentlichen Thematik entsprach. Hinzu kam, dass die Interviewte eine weitere Interviewanfrage (in der zweiten Runde) unbeantwortet ließ.

⁸⁰ Hier sei auf Dr. Susanne Friesse aus Wedemark verwiesen, die sich diesem Thema angenommen hat und Texte mittels MAXQDA bearbeitet.

Das Interview einer anderen Befragten wurde gekürzt, da es streckenweise sehr persönliche Elemente enthielt. Ein weiteres Interview endete abrupt; die Kapazität der Batterien des Aufnahmegerätes hatte sich unbemerkt erschöpft. Diese beiden letztgenannten Interviews wurden dennoch verwendet.

Die aus der zweiten Interviewrunde gewonnenen Datensätze konnten allesamt verwendet werden (24 Transkriptionen). Auch die letzte Interviewrunde (15 Interviews) erwies sich als ertragreich; jedes der geführten Interviews konnte letztlich in der Auswertung berücksichtigt werden.

Die Auflistung zeigt die ausgewerteten Interviews (gekennzeichnet durch „+“), aufgeschlüsselt nach Interviewten:

Tabelle 4.3: Übersicht ausgewertete Interviews („+“), aufgeschlüsselt nach Befragten

Interviewrunde / Befragte	1. Runde	2. Runde	3. Runde
B1-W-E	+	+	
B2-M-E	+	+	
B3-M-E	+	+	+
B4-M-E	+	+	
B5-M-E	+	+	+
B6-W-E	+	+	+
B7-M-E	+	+	+
B8-M-E	+	+	
B9-W-E	+	+	+
B10-W-E	+	+	+
B11-W-E	+	+	+
B12-W-E			
B13-W-E	+		
B14-M-E	+	+	+
B15-M-E	+	+	
B16-M-E	+	+	+
B17-W-E	+	+	+
B18-W-E	+	+	+
B19-W-A	+	+	
B20-W-A	+		
B21-W-A			

Interviewrunde / Befragte (Fortsetzung)	1. Runde	2. Runde	3. Runde
B22-W-A	+	+	
B23-W-A	+	+	
B24-W-A	+		
B25-W-A	+	+	+
B26-M-A	+	+	
B27-M-A	+	+	+
B28-M-A	+		
B29-W-K	+	+	+
B30-W-K	+	+	+
Anzahl	28	24	15

Der Aufbau des Codesystems erfolgte deduktiv wie induktiv (vgl. auch KUCKARTZ, 2005, S. 188f). Wurde zunächst ein Codesystem aufgebaut, das sich an den Leitfragen orientierte (deduktives Verfahren), konnte es nach Durchsicht und Bearbeitung mehrerer Interviews revidiert und an die Ergebnisse der einzelnen Interviews angepasst werden. Dabei zeichnete sich – bereits im Vorfeld und in den Interviews – deutlich ab: Die Frage nach den Gründen für die Studienwahl lässt sich nicht eindeutig von der Frage nach der Berufswahl trennen. Die Antwort fällt insofern unscharf aus, als dass das Lehramtsstudium auf den ersten Blick eine klare Richtung vorgibt: Das Ziel ist es, Lehrerin zu werden. An welcher Schulform, mit welchen Fächern, etc. ergibt sich im Regelfall aus der gewählten Studienrichtung der jeweiligen Lehramtsstudierenden. Statistiken belegen zwar, dass Studierende auf Lehramt mit Abschluss auch in anderen Bereichen anzutreffen sind (Erwachsenenbildung, IT- Branche, Freizeitwirtschaft, etc.),⁸¹ aber die Zielsetzung ist erst einmal vorgegeben (vgl. auch TREPTOW, 2006, S. 34) im Gegensatz z. B. zum Studiengang Pädagogik. Die Berufsfelder sind hier nicht eindeutig festgelegt, die Palette der Angebote scheint auf den ersten Blick größer (Sozialwesen, Erwachsenenbildung, Verband/Kirchen,

⁸¹ vgl. Informationsbroschüre der Bundesagentur für Arbeit. Informationen für Lehrerinnen und Lehrer, 2006, S. 18 ff

Hochschulen, Verwaltung, etc.).⁸² Aus diesem Grunde lautet die Kodierung für 10.:
Motive: Gründe für die Studien- *und* Berufswahl. ROTHLAND schreibt dazu:

„Mit Blick auf den Lehrerberuf wurde bislang davon ausgegangen, dass sich die Wahlmotive der angehenden Lehrkräfte vor allem auf den *Beruf* und weniger auf das *Studium* beziehen. Infolgedessen wird bei den Studierenden in Lehramtsstudiengängen auch von *Berufswahl*- und weniger von *Studienwahlmotiven* gesprochen, da der Berufswahlprozess mit der Aufnahme eines Lehramtsstudiums bislang vergleichbar dem Medizinstudium im Grunde abgeschlossen war.“ (ROTHLAND, 2011, in: TERHART, 2011, S. 268)⁸³

Ursprünglich war geplant gewesen, die Motive für die Aufnahme des Lehramtsstudiums nach extrinsischen und intrinsischen Motiven zu unterscheiden. Dies erwies sich im Nachhinein als wenig praktikabel. Es gibt Motive, die nicht eindeutig zuzuordnen sind. Der amerikanische Psychologe ZIMBARDO beschreibt die beiden Formen von Motivation wie folgt:

„Die Motivation, sich einer Tätigkeit um ihrer selbst willen zu widmen, wird intrinsische Motivation genannt. [...] Extrinsische Motivation ist die Motivation, sich einer Tätigkeit der Konsequenzen wegen und weniger um ihrer selbst willen zu widmen.“ (ZIMBARDO, 1992, S. 378)

Auch MYERS, ebenfalls Psychologe aus den Vereinigten Staaten von Amerika, unterteilt den Begriff Motivation wie sein Kollege klar in die beiden oben genannten Kategorien:

„Die meisten von uns müssen ihren Unterhalt verdienen. Wir bekommen Geld für unsere Arbeit, weil die Ergebnisse, d. h. die Produkte oder Dienstleistungen, nützlich sind. Damit sind extrinsische, also außerhalb der Arbeit liegende Belohnungen, angesprochen. Davon kann man Belohnungen unterscheiden, die Arbeit in sich selbst trägt. Solche Arbeit ist intrinsisch motiviert. Sie bietet Gelegenheit, eigene Interessen zu verfolgen, eigene Talente zu entfalten und dient damit der Selbstverwirklichung.“ (MYERS, 2008, S. 887)

Die Einteilung extrinsisch = von außen her; intrinsisch = von innen her, eigener Antrieb ist klar umrissen, dennoch lässt beispielsweise eine Aussage, in der ein Lehramtsstudierender sagt, er habe bei der Berufswahl u. a. auf den Rat seiner Englischlehrerin gehört, die folgende Überlegung aufkommen: Ist es nun extrinsisch, wenn der Befragte B3 im ersten Interview berichtet, dass auch die betreffende Lehrerin zu seinem Berufswunsch beigetragen habe oder sind es hier die eigenen intrinsischen Motive, die er bestätigt sieht? Eine Textpassage zu diesem Gedankengang lautet:

B3-M-E1: Ich mache seit Jahren kirchliche Jugendarbeit. Und da habe ich halt im Laufe der Jahre gemerkt, dass mir die Arbeit mit Kindern halt sehr viel Spaß macht. Die

⁸² vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2005, in <http://www.uni-heidelberg.de/imperia/md/content/jrc/1406/special.pdf> Abruf v. 10.06.2013

⁸³ vgl. zu diesem Thema auch HEINE et al., 2008, S. 301

Person meiner Englischlehrerin in der Oberstufe hat mich eigentlich so ziemlich dazu dann gebracht, das auch so zu machen, weil ich die einfach ziemlich gut fand; wie sie den Unterricht gemacht hat. Und da ich meine Fächerkombination, Englisch und Religion, wusste ich jetzt auch nicht so unbedingt, was ich sonst damit machen sollte, und da mir die Arbeit mit Kindern dann halt Spaß macht und das Gespräch mit der Lehrerin kam das dann dazu. *00:00:49-8*

ULICH veröffentlicht 2004 eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden, die an insgesamt sechs Hochschulen deutschlandweit mit 785 Studierenden des Lehramtes durchgeführt worden war. In der Analyse stellt der Professor für pädagogische Psychologie Motivkategorien vor, die das Motiv „extrinsische“ beinhaltet, aber kein „intrinsisches“ vorgibt, sondern mit Kategorien wie „Kinder und Jugendliche“, „Tätigkeit“, „Erfahrung“ usw. arbeitet (ULICH, 2004, S. 30). Die Einteilung in diese Art der Kategorien wurde auch in der vorliegenden Arbeit vorgenommen.⁸⁴ Dabei wurde sich an den Aussagen der Befragten orientiert. Innerhalb der Literatur gibt es hierzu keine einheitliche Kategorieneinteilung, die als Beispiel hätte dienlich sein können. Jeder arbeitet mit verschiedenen

„Bezeichnungen für dieselben Skalen. Umgekehrt wurden inhaltlich inkohärente, stark verschiedene Items unter einzelne Skalen / Facetten zusammengefasst, was die Interpretation von Ergebnissen stark beeinflusst oder unübersichtlich werden lässt.“ (RAUIN/RÖMER in: SCHWARZ et al., 2010, S. 248)

4.2.4 Anmerkungen zum Kategoriensystem: Diskussion

Vor der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse seien einige Anmerkungen zum aufgestellten Kategoriensystem gemacht, die zum Teil eine gewisse Trennunschärfe bei bestimmten Aspekten darlegen. Zur Verdeutlichung sind nachfolgend auch Textpassagen als Beispiel herangezogen worden.

Bei der Erarbeitung des Kategoriensystems aus dem Material heraus zeigte sich, dass es auch Kategorien gab, die sich als „Nebeneffekt“ ergaben, wie beispielsweise die Antworten auf die nichtgestellte Frage, warum ausgerechnet an dieser Universität studiert wurde. Ferner lässt sich beobachten, dass die Auslotung der Motive/Gründe für die Studien- und Berufswahl teilweise unterschiedlich beantwortet wurde. Während einige Studierende diese Frage klar getrennt hielten von der Frage nach den positiven

⁸⁴ Das endgültige Kategoriensystem findet sich en détail im Anhang.

Seiten des Lehrerberufes, verlagerten andere den Fokus beider Fragen entsprechend ihrer Gedankengänge:

Interviewerin: Was sind die guten Seiten des Lehrerberufs? *00:12:25-9*

B18-W-E1: Ich habe den vor allen Dingen gewählt, ja, einerseits, weil man [...].

Bei B15 und B16 überschneiden sich im ersten Interview teils Motive und positive Seiten. Während sich die Einstiegsfrage der ersten Interviewrunde ausnahmslos auf die Motive bezieht (**Interviewerin:** Erzählen Sie mir doch mal, wie Sie darauf gekommen sind, Lehrer zu werden. *00:02:32-0*) und die zweite Frage bei B15 auch darauf eingeht (**Interviewerin:** Was gibt es denn noch so für Gründe? *00:06:57-5*), lautet die dritte Frage: **Interviewerin:** Fällt Ihnen noch was ein zu den guten Seiten? *00:07:57-1*, da die Antworten des Befragten auf die zweite Frage eher den positiven Seiten anstatt der eigenen Motivlage zu gelten scheint:

B15-M-E1: Also was mir auch noch gefällt, sind absehbare Arbeitszeiten, also, dass ich mich da auch irgendwie, also ich habe das ja immer, wie gesagt, in Abwägung zu den anderen beiden Job-Ideen gesehen, und das hat man ja in beiden anderen Berufen eigentlich nicht wirklich, diese berechenbare Arbeitszeit, wo man natürlich, (zum Beispiel ist mir auch?) die Arbeitszeit zu Hause beim Lehrerberuf deutlich bewusst, dass das noch mal ein klarer Mehraufwand ist. Bei den anderen beiden Berufen kommt man nach Hause und hat Feierabend, das ist beim Lehramt natürlich ein bisschen anders. Aber ja, also die Arbeitszeit auf jeden Fall, dass man da eben schon mal kalkulieren kann, weil ich halte es auch für einen familienfreundlicheren Beruf, also das ist unabhängiger, was eben die Urlaubsplanung angeht. Solche Sachen, da hat man da mal einen genauen Überblick schon. Ja. Man kann sich seine Arbeitszeiten ein bisschen mit einteilen, du hast da ein bisschen mehr Unabhängigkeit noch. *00:07:52-0*

Trennscharf lässt sich Kategorie 10 (Motive: Gründe für die Studien- und Berufswahl) und 21 (positive Seiten des Lehrerberufes) auch bei B16 nicht beantworten, da die Frage auf Kategorie 21 abzielte, aber Elemente von 10 enthielt (nachfolgend links die Einordnung in die entsprechende Kategorie):

The screenshot shows a transcript with time markers and category codes on the left margin. The text is as follows:

57 Interviewerin: Welche Seiten gefallen Ihnen an dem Lehrerberuf? *00:22:50-8*

58 B16-M-E1: Zum einen der Umgang mit Menschen. Also ich wollte eigentlich nicht nur im Büro sitzen alleine. Also ich wollte wirklich mit Menschen zu tun haben. Dann die Auseinandersetzung mit meinen Fächern, weil ich auch so ein bisschen befürchtete, wenn ich dann was ganz anderes mache, dann verkümmert das ja auch so ein bisschen, was man sich in diesen Fächern so angeeignet hat. Und gerade Geschichte hat mich immer schon sehr interessiert. *00:23:22-1*

59 Menschen, die Fächer und (...) ja, und dann allgemein diese Vorstellung, auch Menschen zu bilden. Also die Menschen da auch mit zu formen, die später vielleicht mal was Großartiges machen. *00:23:51-4*

On the left margin, there are category codes and time markers: ..10.7 Keinen, ..21.5 In Kontakt, ..10.5, and ..10.22 Das.

Abb. 4.3: Screenshot Auszug aus dem ersten Interview mit B16 incl. Zeitmarken und Kategorien in MAXQDA

Hinter der Kategorie 13, Studium entspricht Fähigkeiten, verbirgt sich die Frage, wie anspruchsvoll das Studium gesehen wird. Aus Platzgründen wurde hier auf eine ausführlichere Kodierung verzichtet.

Bei B1 fällt auf, dass bei der Frage nach den Motiven für die Studien- und Berufswahl noch nicht angegeben wird, dass man relativ viele Ferien usw. hat. Das wiederum wird erst beantwortet in der Konversation über die positiven Seiten des Lehrerberufes. Das zeigt, dass dies für B1 anscheinend kein primäres Motiv für diese Berufswahl war.

Bei der Auswertung stellte sich die Unterscheidung der Frage nach: „Ein Lehrer ist ...“ und der Angabe der Eigenschaften eines Lehrers als diffizil heraus. Das liegt ggf. an der Formulierung einiger Befragten, die u. a. mit „Ein Lehrer sollte...“ ihr Statement einleiteten. Bei B10 ist diese Verbindung deutlich zu sehen: Sie erwartet von Lehrern sicheres Auftreten und sagt von sich aus auch, dass sie das habe.

Die Frage der **Interviewerin**: „Und beschreibe mal, was ist für dich ein Lehrer?“ *00:19:14-2*, wird von B11 deutlich beantwortet und sie begründet auch, worauf diese Beschreibung beruht:

B11-W-E1: Alles, was meine früher nicht waren (lacht). *00:19:19-9*

Ich glaube, ich habe eher so diese Normalo-Erfahrungen. Wie das eben 1996 (beide lachen), ich habe sehr nette Lehrer gehabt, aber meine Erfahrungen beim Lernen sind eher so (.) sehr einseitig.

Eine Begründung, woher das Lehrerbild stammt, liefert nicht jeder ab. Die Nachfrage, worauf sich die Erläuterung begründet, hätte zu interessanten Ergebnissen führen können (dass sie durch die eigene Schulzeit begründet ist, der eigenen Idealvorstellung entspricht, in Gesprächen mit anderen entstand, etc.), so z. B. hier:

B13-W-E1: Ein Lehrer für mich ist ein Ansprechpartner, ein Mitarbeiter, der Wissen vermittelt, der gerne mit Jugendlichen arbeitet. *00:21:35-0*

Die Frage nach den Erwartungen an das Studium ist darin begründet, zu schauen, ob sich die Antwort mit dem deckt, was man selbst noch nicht so gut kann (also Ausgleich der eigenen Schwächen/Defizite). Das zeigt sich an folgendem Interviewausschnitt deutlich:

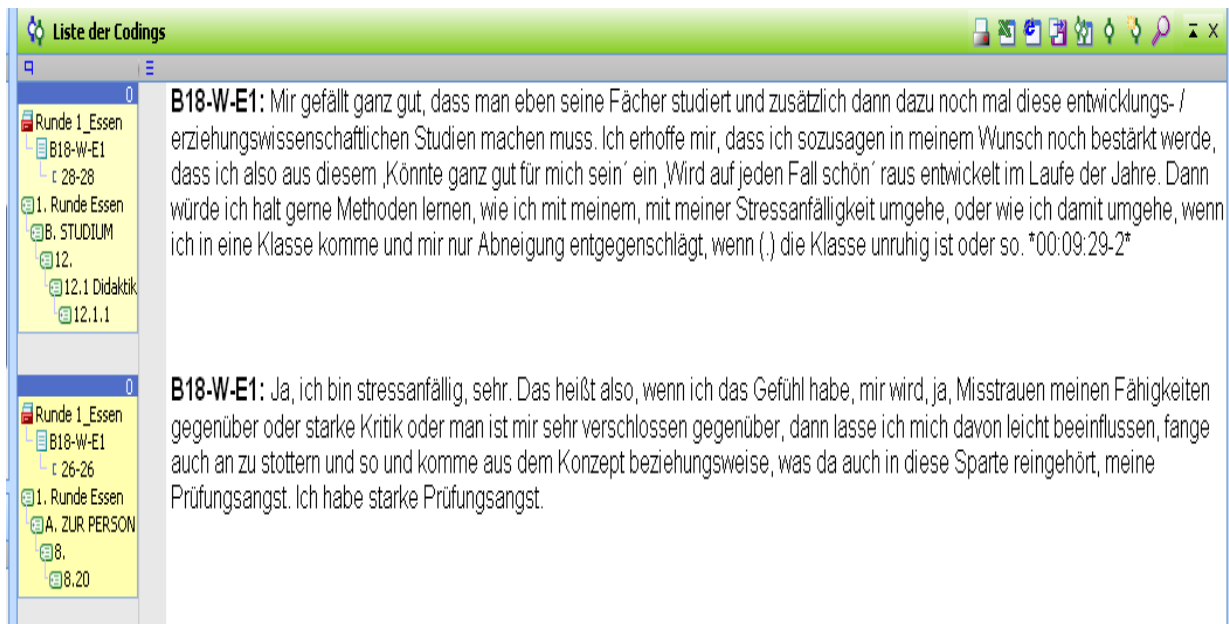


Abb. 4.4: Screenshot Ausschnitt Antwort Kategorie zwölf und acht aus MAXQDA

Stärke und Motiv überschneiden sich z. B. bei B6 (eingeordnet bei Motive):

B6-W-E1: Wenn es darum ging, irgendwas zu erklären und ich konnte die Grammatik, stand ich vor dem Lehrer an der Tafel. (lacht) Der war nicht so schnell dann. Das war, das war immer schon mein Ding. *00:06:41-9*

Ein Interviewauszug mit einer Aachener Studentin verdeutlicht die Trennunschärfe bezogen auf Motive/gute Seiten für sie:

Interviewerin: Was sind denn so für dich die guten Seiten des Lehrerberufs? *00:05:56-4*

B19-W-A1: Ja, soll ich das jetzt noch mal erzählen mit Familie und //Geld und, oder// / *00:06:02-4*

Interviewerin: //Ach so, ja kannst du ja// noch mal kurz, oder, also das hattest du ja alles gerade am Anfang, hatten wir / *00:06:05-2*

B19-W-A1: Aber was noch toll ist, ich finde, dass [...].

Auch nachfolgend wechselt eine Studentin von der Beschreibung in die Eigenschaften:

Interviewerin: Was ist für Sie ein Lehrer? *00:07:23-7*

B20-W-A1: Also auf jeden Fall eine Respektperson, (.) wenn man das aus der Perspektive der Schüler betrachtet. (..) Jemand mit viel Verantwortung (.) meiner Meinung nach, weil er halt eben dafür da ist, (.) Wissen zu vermitteln oder jemandem (..) etwas zu vermitteln, damit er auch seine, sein Leben auf die Reihe kriegt, sage ich jetzt mal so salopp. Und (.) ja (.) Lehrer (.) ist halt für mich nicht nur der böse Pauker, sondern halt auch jemand, mit dem man reden kann oder der auch ein offenes Ohr hat, mit dem man sich nicht zwangsläufig nicht verstehen kann.

Sollte auf jeden Fall auch jemand sein, der Kritik vertragen kann oder auch jemand, auch jemand sein, der an seinem (.) Stil, etwas zu vermitteln, ändern kann. Das habe ich häufig in der Schule erlebt, dass es zum Beispiel nicht so war, und das fand ich auch sehr schade, wenn man dann immer das alles auf die Schüler schiebt und niemals bei sich selber sucht, also sollte schon selbstkritisch sein. *00:08:39-2*

[...] Ja, er sollte OFFEN sein, (5) schon streng, aber nicht übermäßig seine Autorität ausspielen, (4) das ist wichtig. Er sollte auch großes Wissen haben, auch so im Allgemeinwissen, nicht nur in seinem Fach, weil eben halt auch Schüler, wenn man, besonders, wenn jetzt die fünften, sechsten Klassen kommen, die haben dann schon mal Extrafragen, da muss man halt drauf antworten können meiner Meinung nach.
00:09:31-7

Während der erste Abschnitt der Beschreibung zugeordnet wurde, finden sich die anderen Aspekte unter 20.3, Eigenschaften eines Lehrers und hier unter 20.3.1 (Fach)Wissen vorweisen können, 20.3.4 Offen sein und 20.3.7 Streng sein.

Der Unterpunkt 20.1 (Eigene Beschreibung) von Punkt 20 (Ein Lehrer ist .../ sollte...) wurde so gelassen und nicht unterteilt, da eine Untergliederung die Aussagen der Interviewpartner auseinandergerissen hätte. In einem Absatz zu diesem Thema findet sich überwiegend nicht nur ein Aspekt, sondern mehrere. Indem man das über zumeist mehrere Zeilen hinweg Gesagte zusammenhängend liest, entwickelt man (auch wieder) ein Gespür dafür, dass es nicht nur einzelne Sequenzen sind, die im Auge behalten werden sollten, sondern dass auch der Gesamtüberblick zählt.

B23 antwortet auf die Frage, welche Eigenschaften ein Lehrer haben müsste: auch mal abschalten können (siehe 20.3.26). Auf die Frage, was sie selbst gut kann: abschalten (unter 7.21 eingeordnet).

Aus diesem Grunde sind die genannten Punkte der Motive in diesem Fall auch bei den positiven Seiten des Lehrerberufes eingeordnet worden.

Die Verben Kommunizieren, Reden unter 7.13 bedeuten zwar nicht das Gleiche, aber bei den wenigen Nennungen war es nicht nötig, je eine eigene Kategorie zu eröffnen. Der Punkt 8.19 (Zu) Kritisieren beinhaltet zwei Aspekte: Auf der einen Seite ist sich ein Befragter bewusst, dass es ihm schwer fallen könnte, Kritik zu äußern, auf der anderen Seite sagt eine Befragte, sie könne ihre Ansichten und ggf. Kritik nur schwer für sich behalten.

Die Interviews verliefen in der Regel wie ein flüssiges Gespräch. Allerdings erinnerte die Frage „Was können Sie gut?“ zuweilen an ein Vorstellungsgespräch.

Das Kategoriensystem der zweiten Runde sollte zunächst im Großen und Ganzen dem der ersten Runde entsprechen. Es wurde noch einmal überprüft, ob Aspekte

hinzugekommen waren, die in der ersten Runde nicht zum Vorschein kamen, etc. Die Punkte 12 (Erwartungen an das Studium), 16 (Ist-Zustand) und 18 (Erwartungen an den Beruf) wurden erweitert, speziell wurde hier auch auf die Erfahrungen im Praktikum eingegangen.

Der Punkt 14 (Bachelor versus Staatsexamen) wurde gegen 14 (Praktikum incl. Unterkategorien) eingetauscht und dem Punkt 16 (Ist-Zustand) untergeordnet.

Punkt 12 lautete in der zweiten Interviewrunde: Erwartungen/Wünsche an das Studium. Begründung für die Erweiterung: Eine Studentin sagte, eine Erwartung sei das nicht mehr, aber noch ein Wunsch.

Spätestens nach der Durchsicht des zweiten Interviews erwies sich diese Vorgehensweise als äußerst impraktikabel und wenig effektiv, da der Fokus nun auf den Veränderungen lag. So wurde die übergeordnete Einteilung in

- A. Zur Person
- B. Studium + C. Beruf/Profession (= Motivwahl)
- B. Studium
- C. Beruf/Profession

beibehalten, aber das Kategoriensystem der zweiten Runde konzentrierte sich nun auf das Erlangen folgender Ergebnisse:

- A. Zur Person
(falls etwas hinzugekommen ist bzw. sich geändert hat)
- B. Studium
(Motivstruktur; Ist-Zustand; weitere Erwartungen; Verbesserungsvorschläge)
- C. Beruf/Profession
(Skala; Frage nach dem idealen Lehrer u. a. Aspekte; Frage nach der eigenen Zukunft im Lehrerbereich: Bei einigen Interviews kam man darauf zu sprechen, bei anderen nicht.)

4.2.5 Methodisches Vorgehen als Ablaufmodell

Das nachfolgende Ablaufmodell zeigt zusammenfassend die Vorgehensweise der Arbeit von der Kontaktaufnahme mit Interviewpartnern bis zur Diskussion und Auswertung der Ergebnisse auf:

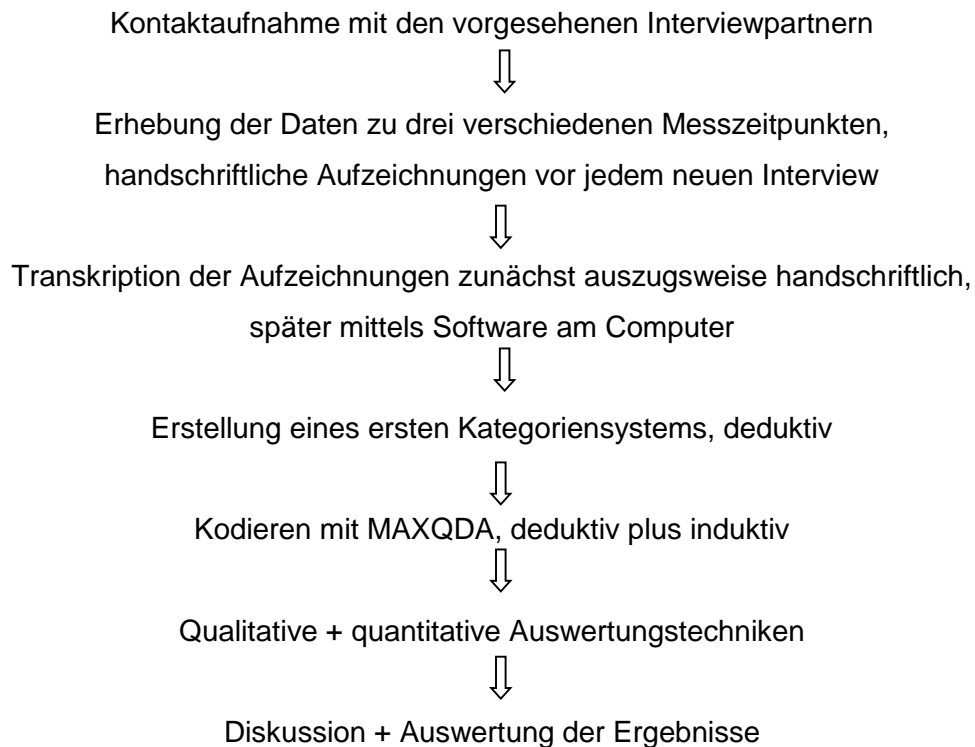


Abb. 4.5: Methodisches Vorgehen der vorliegenden Arbeit. Eigene Darstellung.

Die vorliegende Arbeit ist gekennzeichnet durch einen kontinuierlichen Wechsel zwischen qualitativen und quantitativen Analysetechniken. Wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien hätten auftreten können, waren Stichworte des Textes Orientierungspunkte.

4.3 Methodendiskussion

Das in dieser Arbeit angewandte Verfahren, das Führen von leitfadengestützten Interviews zur Hypothesengenerierung, bietet Chancen und Risiken zugleich. Die „Erkenntnischancen“ (LAMNEK, 2010, S. 230) sind offen und bieten Einsichten, die vorher ggf. nicht vorhanden waren:

„Es kann weit über die hypothetischen Vorstellungen des Forschers hinaus breite bzw. tiefe Erkenntnisse geben, die nur durch und aus dem Untersuchungsobjekt selbst entstehen, also keine Prädetermination des Forschers enthalten.“ (ebd.)

Jedoch führt der Weg dahin, Erkenntnisse und tiefe Einsichten gewinnen zu können, über einen langen Pfad und eventuelle, nicht vorhersehbare Unwägbarkeiten. Zum

Beispiel erklärten sich in der durchgeführten Längsschnittstudie zum letzten Interview noch 15 der ursprünglich 30 Teilnehmenden zu einem Interview bereit bzw. kamen für ein weiteres Interview infrage. So reduzierte sich der Erkenntnisgewinn durch eine kleinere Stichprobe am Ende der Datengewinnung.

Die Nutzung von leitfadengestützten Interviews bietet Vor- und Nachteile, wie weiter oben bereits beschreiben wurde. SCHNELL nutzt den Begriff „Leitfadengespräche“. Zu Leitfadengesprächen sagt der Sozialwissenschaftler:

„Ziel und Vorteil von Leitfadengesprächen werden im Allgemeinen darin gesehen, dass durch die offene Gesprächsführung und die Erweiterung von Antwortspielräumen der Bezugsrahmen des Befragten bei der Fragenbeantwortung miterfasst werden kann, um so einen Einblick in die Relevanzstrukturen und die Erfahrungshintergründe des Befragten zu erlangen.“ (SCHNELL, 2005, S. 387)

Diese „offene Gesprächsführung“ birgt auch Nachteile, wenn sich z. B. der Interviewende aus unterschiedlichen Gründen nicht an den Leitfaden hält, die interviewende Person so sehr vom Thema abschweift, dass es schwierig erscheint, das eigentliche Fragethema wieder aufzugreifen, etc. Auch für HOPF haben Leitfadengespräche zwei Seiten:

„Zwar wird einerseits das spontane „...Kommunikationsverhalten des Befragten unterstützt und gefördert, andererseits wird es aber durch das Informationsinteresse des Forschers kontrolliert und unterdrückt.“ (HOPF in: SCHNELL, 2005, S. 388)

Ein weiterer, nicht zu unterschätzender Aspekt ist die Fähigkeit des Interviewenden, Interviews adäquat führen zu können und z. B. seine eigenen Bedürfnisse zurückzustellen, Informationen mitzuteilen oder Ratschläge zu geben. Wie weiter oben beschrieben, weist HELFFERICH darauf hin, dass ein Interview eine ungewohnte Situation darstellt:

„Sich im Interview der inhaltlichen Impulse, die dem eigenen Bezugssystem entspringen, zu enthalten, ist ungewohnt und verletzt die Regeln der Alltagskommunikation. Dort ist die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, mit diesen Impulsen wieder ‚an die Reihe zu kommen‘. Im Interview sollte man möglichst lange gerade *nicht* an die Reihe kommen – die Aufmerksamkeit kann und soll ungeteilt dem zukommen, was die Person gegenüber sagt.“ (HELFFERICH, 2009, S. 91)

Aus diesem Grunde ist eine vorherige Interviewschulung für untrainierte Interviewerinnen unerlässlich, aber auch als Auffrischung für bereits Erfahrene von Zeit zu Zeit angebracht, um sich der eigenen Rolle in einer solchen Situation bewusst zu werden und das eigene Handeln reflektieren zu können.

Nicht zu unterschätzen in einer Interviewsituation ist auch die Relation der Nähe und Fremdheit (vgl. ebd., S. 119): „Interviewende und Erzählperson reagieren wechselseitig aufeinander. Wenn sie in Kontakt treten, schätzen sie sich gegenseitig ein, bilden Erwartungshaltungen und verhalten sich zu diesen Erwartungen.“ (ebd.) Dabei meint Nähe u. a., dass die Interviewerin sich einfühlen kann (emotionale Dimension), aber u. U. auch den Erfahrungs-, Wissens- und Deutungshintergrund (kognitive Dimension) mit der Erzählperson teilt (vgl. ebd., S. 119f). Im vorliegenden Fall kannte die Interviewende die Lebenswelt an einer Universität durch die eigene Studienzeit, war mit den Vorzügen (Wahl des Stundenplans teilweise nach Interesse, freie Zeiteinteilung des Lernens, etc.), aber auch Einschränkungen (z. B. finanzieller Art) des Studentenlebens vertraut und hatte sich über Inhalte des Lehramtsstudiums informiert. Zudem arbeitete sie an einer Hauptschule im Ruhrgebiet als Berufseinstiegsbegleiterin und kannte das Umfeld „Schule“ somit nicht nur aus Schülersicht. Allerdings musste sie Nachfragen einiger Erzählpersonen (z. B. auf die Frage: „Kennen Sie den Professor X?“) verneinen, so dass seitens der Erzählperson Explikationsbedarf bestand, was den eigentlichen Interviewfluss kurzzeitig unterbrach. Eine weitere Herausforderung für die erzählende Person kann die Tatsache darstellen, auch persönliche Dinge einer eigentlich fremden Person mitzuteilen und zu Forschungszwecken zu überlassen. Dabei geht es nicht nur um die Frage, ob das Gegenüber sich einfühlen kann, sondern auch, ob kein Datenmissbrauch entsteht, indem Name und persönliche Daten ihrer selbst bekannt gegeben werden und evtl. negative Äußerungen negative Konsequenzen nach sich ziehen könnten.

Der Interviewer wiederum muss Verständnis aufbringen für – aus seiner Sicht – unbekannte und ungewöhnliche Aspekte, die im Verlaufe eines Interviews zur Sprache kommen können. Hier ist das Prinzip der Offenheit angebracht, damit das Gespräch gelingen kann: „Der Kern des Offenheits-Prinzips liegt darin, das aufzunehmen, zu hören, erzählen zu lassen, was nicht bekannt, was neu, einzigartig und fremd ist.“ (ebd., S. 131)

Das kann auch spannend sein, denn Menschen lernen u. a. durch Analyse und echten Interesse dem anderen gegenüber. Wie hat diese Person ihr Leben bisher gestaltet, welche Konsequenzen sind daraus erwachsen und gibt es Punkte, an denen man selbst ansetzen kann, die man übernehmen kann für sein eigenes Leben?

Doch nicht nur der Interviewverlauf, auch die spätere Datenbearbeitung, d. h. die Interviewauswertung, birgt Risiken und Fehlerquellen. Wendet man die Technik des offenen Kodierens nach MAYRING an, können verschiedene Auswerterinnen zu

unterschiedlichen Ergebnissen gelangen und sich die zuvor durchgeführte Datenreduktion als falsch erweisen. SCHMIDT weist darauf hin, dass „die eigenen theoretischen Prämissen [...] so dominant sein [können], dass das Material stromlinienförmig interpretiert wird“ (SCHMIDT in: FRIEBERTSHÄUSER et al., 2010, S. 485). Um dem vorzubeugen, besprach und diskutierte die Autorin die Interviewleitfragen, das von ihr generierte Kategoriensystem und Interviewauszüge mit zwei Personen und ersuchte um konstruktive Kritik. Da die Diskussion u. a. ergab, dass nicht alle Punkte auf den ersten Blick schlüssig schienen, wurde bei der anschließenden Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 5) darauf geachtet, vermehrt Zitate zur Verdeutlichung heranzuziehen. Ein Beispiel ist der In-vivo-Kode: „Kein Tellertaxi mehr sein“⁸⁵. Kein „Tellertaxi“ mehr sein möchte der Student, der zunächst eine Ausbildung in der Gastronomie erfolgreich abgeschlossen hatte. Die dazugehörige Textpassage lautet:

B28-M-A1: Habe mich dann aber doch nach dem Abitur, weil es mich auch interessiert hat, erst mal für die Gastronomie entschieden, habe da erst mal eine Ausbildung gemacht, (..) habe dann aber jetzt im Laufe der Ausbildung gemerkt, weil Gastronomie ist doch was ganz anderes als Lehramt, auch gemerkt, dass es nicht das ist, was ich mein Leben lang machen möchte, dieses Tellertaxi, sage ich jetzt mal, oder Saftschubse sein. Ich habe mir dann gedacht: O.k., ich probiere es jetzt einfach mal dieses Jahr.

Aufgrund der Datenmenge und des Ziels, Verallgemeinerungen herzustellen und keine „sequenzielle Fallarbeit“ (LAMNEK, 2010, S. 467; vgl. auch S. 469) zu leisten, wurde auszugsweise an drei Studierenden die Entwicklung während der Interviews exemplarisch dargestellt (B10-W-E, B16-M-E und B25-W-A).

Bei qualitativen wie quantitativen Forschungsdesigns muss sich die Forschende die Frage nach den Gütekriterien der Messung (Objektivität, Reliabilität, Validität) kritisch stellen (vgl. DIEKMANN, 2011, S. 247ff).

Vollständige Objektivität liegt dann vor, wenn die Ergebnisse, die Person A erzielt hat, auch von Person B erzielt würden unter Anwendung der gleichen Messinstrumente. Ob die Lehramtsstudierenden im vorliegenden Fall einem anderen Interviewpartner die gleichen Fragen inhaltlich genauso beantwortet hätten, kann nicht nachgeprüft werden, aber es scheint doch wahrscheinlich. Es handelt sich um subjektive Ansichten und Meinungen der Studierenden, die im Interview eruiert wurden. Lediglich die Mutmaßung, ob ein anderer Interviewender bei bestimmten Gesprächsverläufen

⁸⁵ Zu finden in Unterkapitel 5.1.2 Studium und Beruf/Profession bei 5.1.2.1 10. Motive: Gründe für die Studien- und Berufswahl

andere Nachfragen gestellt hätte, als es hier der Fall war, hätte zuweilen erweiterte Ergebnisse oder Auslassungen ergeben können.

Des Weiteren meint Objektivität auch, dass die Auswertung der Interviews, vorgenommen von unterschiedlichen Personen, zu einheitlichen Ergebnissen führen sollte. Diese Überprüfung fand insofern statt, als dass – wie weiter oben bereits erwähnt – die Interviewfragen und das Kategoriensystem mit zwei Personen unabhängig voneinander besprochen wurden. Im Anschluss daran wurde ein Interview als Beispiel herangezogen und den einzelnen Kategorien zugeordnet sowie die gewonnenen Ergebnisse diskutiert. Das Kategoriensystem stellte sich insgesamt als schlüssig und transparent dar, lediglich einige In-vivo-Kodes waren etwas unverständlich für Außenstehende (s. o.). Auch wurde die Frage aufgeworfen, ob die Unterkategorien der Motive so umfassend dargestellt werden sollten, wenn es sich um einmalige Nennungen handelte. Da jedoch gerade dies das Thema der vorliegenden Forschungsarbeit darstellt, blieben alle, auch die einmaligen, Nennungen bestehen.

Hinter Reliabilität steht die Forderung, dass sich das angewandte Messinstrument als zuverlässig erweist. Die Ergebnisse müssen reproduzierbar sein. In diesem Falle wurden das Kategoriensystem und die zugeordneten Interviewsequenzen an einem Interview beispielhaft durchgesprochen und die anschließende Darstellung als schlüssig angesehen.

Die Validität ist laut DIEKMANN unter den drei Gütekriterien das wichtigste Kriterium. Hier wird der Grad der Genauigkeit angegeben, die „Gültigkeit von Messinstrumenten“ spielt eine Rolle: Misst ein Test wirklich das, was es zu messen gilt?, lautet hier die zentrale Frage (vgl. DIEKMANN, 2011, S. 247ff). Diese Frage lässt sich beantworten, indem man z. B. die erste („Erzählen Sie doch mal, wie Sie darauf gekommen sind, Lehramt zu studieren.“) und die dritte Frage („Welche anderen Gründe spielten bei der Studienwahl eine Rolle?“) der ersten Interviewrunde betrachtet. In beiden Fällen war es das Ziel, Gründe für die Studien- und Berufswahl zu ermitteln. Schaut man sich das Unterkapitel 5.1.2.1 „10. Motive: Gründe für die Studien- und Berufswahl“ an, so ließen sich 29 verschiedene Motive ausmachen, die durch diese zwei Fragen eindeutig beantwortet wurden.

Wie in 4.2.4 bereits dargestellt, schien sich jedoch die Frage nach den positiven Seiten des Lehrerberufes aus Sicht der Studierenden in Ausnahmefällen mit der nach den Motiven zu decken. Dies war vor der Interviewdurchführung in Ansätzen absehbar und

intendiert, hätte im Nachhinein jedoch im Interview aufgegriffen werden können (z. B. mit konkretem Nachfragen wie: „Sie haben die aus Ihrer Sicht positiven Seiten in Erwägung gezogen und dies war für Sie auch ein Anlass für die Ergreifung des Studiums bzw. für die Berufswahl?“).

Als Verbesserungsvorschlag sei angemerkt, dass die 4. Frage („Wie ist es mit Ihrer Berufsentscheidung? Auf einer Skala von 1 bis 10, wo die 1 für ‚Entscheidung ist noch nicht sicher‘ und 10 für ‚Entscheidung für diesen Beruf steht fest‘ steht. Wo würden Sie Ihr Kreuzchen machen?“) und die 16. Frage („Wie wichtig ist es für Sie momentan, das Studium erfolgreich zu beenden und den Beruf Lehrer zu verwirklichen auf einer Skala von 1 bis 10?“) im Zusammenspiel nicht ganz eindeutig sind. Die 4. Frage ist eindeutig, aber die 16. Frage hätte stärker auf das Studium abzielen können, indem man den zweiten Teil (...und den Beruf Lehrer zu verwirklichen...) hätte weggelassen sollen. So, wie die Fragen gestellt waren, könnte man ggf. denken, beide zielen im Grunde genommen auf dasselbe Ziel ab (und zwar auf die Aufnahme des Berufes). Dennoch hätte es durchaus Ausnahmen geben können, wie z. B., dass jemand auf Lehramt studiert, aber im Anschluss an das Studium nicht in diesem Beruf tätig werden möchte; so bestätigt von einem Essener Studenten im dritten Interviewdurchgang.

Einer Untersuchung zu einem bestimmten Forschungsgegenstand geht in der Regel die Überlegung nach dem passenden Forschungsdesign, den Methoden, etc. voraus. Bei der Sichtung der Literatur zur vorliegenden Arbeit wurde deutlich, dass es unterschiedliche Ansätze gibt und Wissenschaftler sich auch untereinander keineswegs immer einig sind. In der qualitativen Forschung etwa finden sich Vertreter der Ansicht, man solle so offen wie möglich ins Feld gehen. Sie meinen damit, dass eine Unvoreingenommenheit nur dann gegeben sei, wenn man im Vorfeld wenig bis keine Literatur zu dem Thema gesichtet habe, um keine voreiligen Schlüsse zu ziehen. Das sehen z. B. MAYRING und andere anders. Eine erste Sichtung der Literatur erweise sich durchaus als sinnvoll und ist erwünscht, um Fragen generieren zu können.

Bei MAYRING z. B. fällt auf, dass er bemüht ist, die qualitative und quantitative Forschung zu versöhnen: „Vielleicht kann dadurch der unsägliche Streit („Science War“) zwischen qualitativer und quantitativer Forschung beigelegt werden.“ (MAYRING in: GLÄSER-ZIKUDA et al., 2012, S. 298) Laut LAMNEK ist dies aber gar nicht nötig: „[...] beide haben ihre Berechtigung und ihre Vorteile, die je nach spezifischer Lage des zu untersuchenden Phänomens den einen oder den anderen Forschungsansatz

zum Zuge kommen lassen.“ (LAMNEK, 2010, S. 461) Wie weiter oben dargelegt, finden sich in der vorliegenden Arbeit beide Aspekte.

Das methodische Vorgehen dieser Arbeit wurde dargelegt und die nachfolgenden Ergebnisse im nächsten Kapitel werden zeigen, ob die ausgewählten „Werkzeuge“ probate Mittel zur Auswertung darstellen, denn, so schreibt es MAYRING als Schlussbemerkung:

„Auch eine methodisch perfekte qualitativ orientierte Forschung birgt Gefahren in sich, wenn sie für falsche Zwecke missbraucht wird. Die offenen, teilnehmenden Erhebungsverfahren setzen ein großes Vertrauen zwischen Forscher und Forschungssubjekten voraus. Wenn eine solche qualitative Forschung nicht auch an konkreten Problemen der Subjekte ansetzt, wenn sie nicht Forschung für die Betroffenen darstellt, dient sie nur einer gekonnteren Aushorchung.“ (MAYRING, 2002, S. 150)

5

Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in diesem Kapitel für die Interviewrunden eins bis drei zunächst detailliert (5.1 bis 5.3). Zur besseren Übersicht wurden Tabellen und Abbildungen⁸⁶ erstellt, deren Resultate zum Teil mittels Interviewsequenzen verdeutlicht werden. Daran anschließend folgt eine Übersicht der Ergebnisse in Tabellenform (5.5).

Gemeinsamkeiten wie Unterschiede zwischen den Studierenden der einzelnen Universitäten mit dem Fokus auf das Studium und ihre Erwartungen stehen im Mittelpunkt des Unterkapitels 5.5. Zur Übersichtlichkeit werden auch in diesem Abschnitt die Resultate mithilfe von Tabellen dargestellt. Dabei bilden die Essener Befragten Gruppe E und die Studierenden aus Köln und Aachen Gruppe KA als Kontrollstichprobe (Letztere studieren an einer Universität außerhalb des Ruhrgebietes, aber innerhalb von NRW). Bei den Kategorien „positive und negative Seiten des Lehrerberufes“ wird nur die erste Interviewrunde in Betracht gezogen, da weitere Interviews kaum Neues ergaben.

Anschließend wird das Studium dreier Lehramtsstudierender je als Einzelfallanalyse näher betrachtet (5.6).

Da es sich um eine Studie mit explorativem Charakter handelt, werden ebenfalls Resultate mit seltener oder einmaliger Nennung dargestellt.

5.1 Erste Interviewrunde

5.1.1 Zur Person

5.1.1.1 1. Fächer

Die Fächerwahl der 28 Befragten zu Beginn des Studiums stellt sich wie folgt dar (zunächst absteigend aufgelistet nach Anzahl der Nennungen, anschließend bei gleicher Nennungsanzahl alphabetisch):

⁸⁶ Wenn nicht anders angegeben, beziehen sich die Zahlen auf absolute Zahlen; es handelt sich um Häufigkeitsauszählungen. Dabei ist aufgrund von Mehrfachnennungen die Zahl der Antworten häufig größer als das N der Population (Formulierung übernommen von OESTERREICH, 1987, S. 14).

Tabelle 5.1: Gewählte Fächer Erstsemester, N = 28, 1. Interviewrunde

Erstfach + Anzahl N	Zweifach + Anzahl N	Drittfach + Anzahl N
Deutsch 7	Biologie 4	Sozialwissenschaften 1
Englisch 6	Katholische Religion 4	
Mathematik 5	Englisch 3	
Sozialwissenschaften 3	Geschichte 3	
Französisch 2	Physik 3	
Spanisch 2	Sozialwissenschaften 3	
Bautechnik 1	Mathematik 2	
Physik 1	Betriebswirtschaftslehre 1	
Politik 1	Evangelische Religion 1	
	Französisch 1	
	Philosophie 1	
	Technik 1	
	Wirtschaftswissenschaften 1	

Die Gründe für die Fächerwahl sind vielfältig. So nennt die Mehrheit als Hauptgrund für zumindest ein gewähltes Fach, dass es ihr Wunschfach ist (11 N), ein Faible/Spaß oder Interesse am Fach vorliegt (5 N) – sei es schulisch oder außerschulisch – und/oder eine Neigung vorliegt (1 N). Weitere Gründe sind, dass das Fach an der Schule „top“ war (1 N), die eigenen Fähigkeiten in dem Bereich als positiv eingeschätzt werden (1 N), es als Leistungskurs in der Schule gewählt worden war (2 N) und/oder man davon überzeugt ist, dass das Fach wichtig ist (Deutsch und Sozialwissenschaften: 1 N, Englisch: 1 N).

Auch praktische Überlegungen spielten bei der Fächerwahl eine Rolle: Lehrer werden für das Fach gesucht, ist ein Mangelfach⁸⁷ und/oder bietet sichere Berufschancen (4 N), es erweist sich als nicht zu korrekturintensiv (5 N) bzw. man benötigte ein zweites Fach. Die Tatsache, dass ein Fach NC-frei ist, ließ nur eine Befragte das Fach Mathematik wählen.

⁸⁷ Zu wenig Lehrer hatten dieses Fach studiert.

Die Entscheidung gegen andere Fächer wurde u. a. begründet mit der Aussage, dass es in der Schule nicht so gut vermittelt worden wäre (2 N), dieses Fach nicht an der betreffenden Universität angeboten wurde (Italienisch: 1 N) oder aber die Vorbereitung darauf erst einmal zu zeitintensiv bzw. dies zeitlich zu knapp gewesen wäre. Hierbei handelt es sich um die Fächer Sport (Ablegung der Sportprüfung und somit Training dafür im Vorfeld) und Kunst (Abgabe einer Kunstmappe mit viermonatiger Vorlaufzeit).

Mehrere Aspekte vereinen z. B. die ersten beiden Gesprächsausschnitte, während die dritte Sequenz einen extrinsischen Grund beinhaltet:

B18-W-E1: Das war lange Zeit mein Hobby, Jugendarbeit von der Kirche aus. Ja, und da haben wir auch direkt das Zweite, die Jugendarbeit habe ich von der evangelischen Kirche aus gemacht in unserer Gemeinde. Und da lag es dann nahe, dass ich Evangelisch studiere, also evangelische Religion, weil das auch weniger Korrekturen beinhalten würde. Also es ist so eine Mischung aus: Mache ich total gerne und auch eine Vernunftentscheidung gewesen. *00:02:25-8*

Interviewerin: Welche Fächer haben Sie jetzt? *00:02:33-1*

B18-W-E1: Französisch. Eigentlich bin ich begabt in Sprachen und habe allerdings dann gedacht, wenn ich später in der 13. Klasse mehrere Leistungskurse habe oder so, habe ich einfach viel zu viel zu korrigieren, wenn ich jetzt NUR schriftliche Fächer habe. Und deshalb so eine Kombination genommen, Französisch als meine Leidenschaft sozusagen, als das, was ich gerne mache, und Evangelische Religion als ein Korrekturfach, das nicht ganz so viel Aufwand bieten wird in der Praxis später. *00:02:59-4*

B3-M-E1: Und ich habe mitgekriegt – eben bei dieser Englischlehrerin, die als Zweitfach SoWi hatte – die hatte schon genug zu tun. Und wenn ich dann denke, zwei Hauptfächer, das ist dann schon ziemlich viel zu tun. Und da Religion halt durch die Kirche und Jugendarbeit schon immer ein Faible von mir war, habe ich dann halt gedacht: Machste das! *00:03:15-7*

B1-W-E1: Uns wurde immer gesagt: Deutsch und Sozialwissenschaft (lacht) ist nicht so gut, weil im Moment relativ viel Deutsch und SoWi-Lehrer wohl vorhanden sind. Aber wenn man Mathe hat, wäre das wohl relativ sicher, dass man einen Job kriegt. *00:04:58-5*

Interessanterweise bemerkte eine Aachener Studierende auch, dass sie drei Fächer studiere: die eigenen Fächer und Pädagogik, in Essen als ESL-Studium (Erziehungswissenschaftliches Studium Lehramt) bezeichnet, in Aachen und Köln EWS (Erziehungswissenschaftliches Studium) genannt (Einordnung bei MAXQDA in der Kategorie 16. Ist-Zustand, Unterkategorie 16.1 Stundenplan):

B19-W-A1: Deutsch, Bio und Päda. *00:19:30-6*

Weil da [bei Pädagogik] müssen wir ja auch G1, G2, G3, G4, dann OSP, dann kommen noch andere pädagogische Sachen, die Faszination Technik, das hat jetzt hier mit der Uni was zu tun, weil es halt eine Technische Universität ist, und dann halt Technik in

Verbindung mit Pädagogik bringen und so, und das ist einfach mega viel, was wir machen müssen. *00:19:50-7*

5.1.1.2 2. Schulform

Auf die Frage, auf welche Schulform ihr Studium abziele, antwortete die Mehrheit der Befragten im Interview mit der Bezeichnung Sek I (entspricht LA HRGe) oder Sek II (gemeint ist LA GyGe). Nachfolgend werden die zum Zeitpunkt der vorliegenden Arbeit verwendeten gebräuchlichen Abkürzungen verwendet.

Tabelle 5.2: Gewählte Schulform Erstsemester, N = 28, 1. Interviewrunde

Schulform	Anzahl N
LA HRGe (Lehramt an Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen)	6
LA GyGe (Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen)	19 ¹
LA Bk (Lehramt an Berufskollegs)	3

¹ Eine Angabe erfolgte erst im zweiten Interview.

Bei denjenigen, die auf LA GyGe studieren, handelt es sich bis auf eine Ausnahme um Studierende, die 2008 oder 2009 Abitur gemacht haben und zum Interviewzeitpunkt ca. 20 Jahre alt sind. Sie haben zuvor teilweise Zivildienst geleistet oder Praktika absolviert, jedoch keinen anderen Studiengang belegt oder eine Ausbildung begonnen. Dies sieht bei den Lehramtsstudierenden auf LA HRGe anders aus. Die eine Hälfte ist im Wintersemester 2009/10 im Alter von Anfang bis Mitte 20, die andere Hälfte Anfang bis Ende 30. Letztere weisen mindestens eine Ausbildung auf oder hatten zunächst ein anderes Studium begonnen und sich zum Zeitpunkt der Erstbefragung für das Lehramtsstudium entschieden. Die Anwärter für die Berufsschule sind Anfang bis Mitte 20 bzw. Mitte 30 Jahre alt.

Die Entscheidung für LA HRGe und LA GyGe und somit gegen Grundschule und/oder Hauptschule beschreiben folgende Interviewte treffend. Nachfolgende Befragte studiert auf LA HRGe:

Interviewerin: Was war der Grund für Sie, jetzt nicht zum Beispiel fürs

Grundschullehramt /? *00:13:03-6*

B1-W-E1: Eigentlich wollte ich das erst machen, aber dann habe ich so gemerkt, also als ich in der Animation gearbeitet habe, dass teilweise Kinder mit sieben, acht noch nicht schneiden konnten und irgendwie noch gar nicht so. Und da habe ich mir dann überlegt: Möchte ich das ein Leben lang machen, Kindern erst mal beizubringen, wie die richtig mit der Schere umgehen können? Und dann habe ich mir überlegt: Nee (beide lachen), ich glaube, ich möchte schon eher irgendwie Sachen, so schon mal Matheunterricht machen oder Deutschunterricht und nicht erst mal da sitzen müssen und aufpassen müssen, dass die sich nicht mit Stiften hauen. *00:13:38-1*

Der Befragte ist über 35 Jahre alt und hat drei abgeschlossene Ausbildungen:

B5-M-E1: Das hat einen ganz einfachen Grund: A) muss ich jetzt Geschwindigkeit aufnehmen und das Studium so schnell wie möglich abschließen. So, und das ist am effektivsten halt in der Sek I. Es ist ein rationaler Grund, ganz einfach. Und (..) ja, das ist auch der einzige. Und so viel mehr Geld in der Sekundarstufe II verdient man gar nicht als in der Sek I. Also der Unterschied ist nicht so gravierend. Warum soll ich mir das Jahr jetzt noch länger antun? Ich kann ja hinterher noch einmal flexibel entscheiden. Ja, das war eine rein rationale Entscheidung.

B8 ist Anfang 20 und studiert auf LA GyGe:

B8-M-E1: Und außerdem ist natürlich dann auch die Chance groß, wenn man am Gymnasium ist und eine Klasse von der fünften bis zur zehnten Klasse unterrichten kann oder so. Dann kann man natürlich auch sehr schön selber eben eine große Bandbreite an Wissen vermitteln und halt dann gucken, dass man halt einen schönen Fortschritt, eine schöne Reigenfolge reinbringt und auch gerade das langfristige Arbeiten dann, das denke ich, ist ganz reizvoll. *00:35:29-0*

Eine Ausbildung in der Gastronomie hatte der Aachener Student absolviert:

Interviewerin: Und Sie haben gesagt, dass eigentlich so der Lehrerberuf in Ihrem Kopf schon immer //rum// / *00:01:48-8*

B28-M-A1: //Ja, wobei// es war schon immer auch dieser Gastronomieberuf da, es war halt schon so, O. k., beide Sachen und mir war dann nach dem Abi so nach dem ganzen Lernen erst mal keine Lust mehr, nach der Schule erst mal so was Praktisches machen. Und so habe ich wohl letztendlich das Studium, dass ich die Ausbildung einerseits nicht umsonst gemacht habe, die vier Jahre, die jetzt dadurch, ich sage mal flöten gegangen sind, (.) und aber auch, dass ich so beides verbinden kann. Ich will halt an die Berufsschule gehen, studiere ja auch auf Berufsschullehramt und will dann halt quasi der Gastronomie insofern treu bleiben, als dass ich die zukünftigen Azubis schulisch ausbilde. *00:02:19-4*

5.1.1.3 3. Abitur

Es wurde nicht explizit nach dem Abiturdurchschnitt und Abschlussjahrgang gefragt. Einige Angaben ergaben sich aus den Gesprächen der ersten und zweiten Interviewrunde. Wie in 5.1.1.2 bereits dargestellt, absolvierte die Mehrheit (22 N) ihr

Abitur 2008 bzw. 2009 und ist ca. 20 Jahre alt. Drei Studierende sind Anfang bis Mitte 20, zwei weitere Anfang 30 und ein Befragter Mitte bis Ende 30 Jahre alt (dieser Befragte schloss sein Abitur auf dem zweiten Bildungsweg Ende 2008 ab).

Angaben zum Abiturdurchschnitt lieferten folgende Studierende:

Tabelle 5.3: Abiturdurchschnitt einzelner Befragter

Befragte	Angaben zum Abiturdurchschnitt
B2-M-E	2,2
B3-M-E	„gutes Abi gemacht“
B16-M-E	1,7
B19-W-A	1,6
B20-W-A	2,5
B30-W-K	„Einserschnitt“

Mindestens zwei Befragte hätten, ungeachtet ihrer Abiturnote, jedes Studium aufnehmen können, da die Wartesemester nach dem Abitur bei allen Studiengängen aufgrund ihres Abiturjahrganges durchweg abgelaufen ist.

5.1.1.4 4. Umfeld Lehrer?

14 Studierende geben an, Lehrer entweder innerhalb der Familie und/oder im Freundes- und Bekanntenkreis zu haben. Bei zwei Studentinnen sind sowohl die Eltern wie auch ein Teil der Verwandtschaft Lehrer, bei einer Studierenden finden sich Lehrer im Freundes-/Bekanntenkreis und die Mutter studierte zwar auf Lehramt, beendete das Studium jedoch aufgrund der Erziehung zweier Kinder nicht. Die Freunde eines Aachener Studenten studieren auf Lehramt und beide Urgroßeltern waren Lehrer.

Tabelle 5.4: Anzahl der Studierenden, in dessen Umfeld Lehrer oder Lehramtsstudierende vorkommen

Umfeld Lehrer / Studierende auf Lehramt	Anzahl Studierende
Verwandschaft	8
Eltern	5 (4 N = Mutter; davon: 1 schloss Studium nicht ab; 1 N = Vater)
Freundes-/Bekanntenzirkel	4 (2 N = Freunde studieren auf Lehramt)

5.1.1.5 5. Berufswunsch seit wann?

Die Aussagen, wann der Wunsch, Lehrer zu werden, feststand, variieren von *Immer schon* über *in der Zeit der Oberstufe* bis *kurz vor Studienbeginn*:

Tabelle 5.5: Zeitpunkt, wann der Berufswunsch, Lehrerin zu werden, feststand

Berufswunsch Lehrer seit wann?	Anzahl N
Immer schon/von klein auf	4
Seit der Grundschule (1. - 4. Klasse)	3
In der Unterstufe (5. - 7. Klasse)	3
In/am Ende der Mittelstufe (8. - 10. Klasse)	5
Zu Beginn/während der Oberstufe (11./12. Klasse)	4
Ende der Oberstufe (13. Klasse)/zeitnah nach dem Abitur	4
(Kurz) vor Studienbeginn	3
Sonstiges	2

Konkrete Aussagen, zu welchem Zeitpunkt ggf. ein anderer Berufswunsch vorlag, machen elf Befragte; bei den restlichen Studierenden sind die Zeitangaben eher vage, so dass hier lediglich die Aussagen der betreffenden elf in Betracht gezogen werden. Dabei findet der Zeitpunkt in der Kindheit keine Berücksichtigung, da z. B. ein Befragter dies wie folgt revidiert:

B8-M-E1: Wenn man jetzt die üblichen, jetzt so im Kindergarten Lokführer und so weglässt, also ich glaube, dann so der erste ernsthafte Gedanke war dann irgendwann in der Mittelstufe oder so was mal. Schriftsteller. *00:01:50-7*

Tabelle 5.6: Zeitpunkt, an dem ein anderer Berufswunsch feststand

Anderer Berufswunsch wann?	Anzahl N
In der Unterstufe (5. - 7. Klasse)	2
In/Ende der Mittelstufe (8. - 10. Klasse)	3
Zu Beginn/während der Oberstufe (11./12. Klasse)	2
Ende der Oberstufe (13. Klasse)	3
Während des Studiums	1

5.1.1.6 6. Alternativen nach dem Abitur

Einige Studierende hatten sich vor Aufnahme des Studiums um einen Ausbildungsplatz beworben und teilweise bereits eine Zusage erhalten. Andere Studierende wiederum haben, wie bereits weiter oben erwähnt, entweder eine oder mehrere Ausbildungen absolviert oder ein anderes Studium begonnen. Alle Lehramtsstudierenden haben im Vorfeld mindestens eine – mehr oder weniger ernsthafte – Alternative in Erwägung gezogen.

Tabelle 5.7: (In Erwägung gezogene) Alternativen nach dem Abitur

Befragte	Alternative zum Lehramt	Anmerkung
B1-W-E	a) Sonderpädagogik b) Ausbildung als Krankenschwester (Stellenzusage)	a) NC war zu hoch, daher verworfen b) Zur Sicherheit, falls es mit dem Studienplatz nicht klappen sollte
B2-M-E	Richtung Wirtschaft	Ihm wurde abgeraten
B3-M-E	Pastoralreferent	Geringe Einstellungschancen
B4-M-E	a) Pflegesektor b) Bachelor of Science in Biologie	a) Das nicht ein ganzes Leben lang machen wollen
B5-M-E	a) Kommunikationselektroniker b) Rettungssanitäter c) Kaufmann im Einzelhandel	Alle drei Ausbildungen abgeschlossen

Befragte (Fortsetzung)	Alternative zum Lehramt	Anmerkung
B6-W-E	Speditionskauffrau	Ausbildung abgeschlossen
B7-M-E	Buchbinderei	Gedanke entstand während des Studiums
B8-M-E	Schriftsteller	Erst ein Studium absolviert haben wollen
B9-W-E	Bei der Stadtverwaltung beworben	Aus Sicherheitsgründen, falls Lehramt nicht klappen sollte
B10-W-E	Privatstudium zur Tontechnikerin	Zu teuer
B11-W-E	Werbekauffrau und BWL mit Schwerpunkt Marketing/ Kommunikation	Ausbildung abgeschlossen
B13-W-E	Religionspädagogik auf Bachelor	Wg. Mehraufwand im Vorfeld (Bewerbung, etc.) + Abiturstress erst einmal verworfen
B14-M-E	a) Interesse an Physik und Naturwissenschaften, später auch an b) Geschichte und Philosophie	a) Vages Interesse erlosch b) Nicht „auf Taxi-Schein“ studieren wollen
B15-M-E	Ausbildung bei der Polizei	
B16-M-E	Erzieher	
B17-W-E	Dolmetscherin	
B18-W-E	a) Dolmetscherin b) Radiomoderatorin „oder so“	
B19-W-A	a) Kriminalpsychologie b) Journalismus	
B20-W-A	Medizin	Nicht gewählt, da NC zu hoch
B22-W-A	a) Psychologie b) Mathematik auf Bachelor	a) Nicht gewählt, da NC zu hoch b) Nicht gewählt, da „zu hart“
B23-W-A	Ausbildung in Anwaltskanzlei (Stellenzusage)	Zur Sicherheit, falls es mit dem Studienplatz nicht klappen sollte
B24-W-A	Kulturmanagement	

Befragte (Fortsetzung)	Alternative zum Lehramt	Anmerkung
B25-W-A	Bewerbung bei der Bank	Als Alternative, falls es mit Lehramt nicht klappen sollte
B26-M-A	Studiert Physik auf Bachelor im 5. Semester, 1. Semester Lehramt	
B27-M-A	Fliesen-, Platten- und Mosaikleger	Ausbildung abgeschlossen
B28-M-A	Ausbildung in der Gastronomie	Ausbildung abgeschlossen
B29-W-K	6 Semester Jura studiert	Jurastudium abgebrochen (aus persönlichen Gründen)
B30-W-K	Dualstudium	Hatte nicht funktioniert

Trotz der Vorüberlegungen zu einer Alternative zum Lehramtsstudium zeigt sich später, dass die Mehrzahl das Studium nicht als „Plan B“ ansieht, sondern Gründe wie *Interesse am Fach, am Menschen, gerne etwas vermitteln wollen*, etc. im Vordergrund stehen (vgl. 5.1.2.1).

5.1.1.7 7. Stärken, eigene

Bei der Beantwortung der Frage nach den eigenen Stärken waren Mehrfachnennungen möglich. Bei insgesamt 68 Nennungen, verteilt auf 22 Kategorien, hat statistisch gesehen jede Person zwei bis drei (2,43) Nennungen getätigt.⁸⁸

Die Kategorien fallen wie folgt aus (zunächst wieder absteigend aufgelistet nach Anzahl der Nennungen, anschließend bei gleicher Nennungsanzahl alphabetisch):

⁸⁸ Hierbei sei angemerkt, dass ein Blick auf den Kodebaum bei MAXQDA die Anzahl der Nennungen angibt; die einzelnen Kodierungen, auch Kategorien genannt, müssen jedoch einzeln angeklickt werden, um einen Überblick über die einzelnen Textpassagen zu erhalten und um zu erkennen, ob die Anzahl der Kodierungen einer betreffenden Kategorie von einer oder mehreren Personen stammt. Als Beispiel sei erwähnt, dass die Kategorie „konsequent sein“ zwar zwei Textpassagen beinhaltet – d. h. die Anzahl der Nennungen lautet 2 – aber diese stammen bei näherem Vergleich von derselben Person. Die Erklärung ist simpel: Jemand hatte an unterschiedlichen Stellen des Interviews mehrfach zu einer bestimmten Kategorie Aussagen gemacht und beide Textstellen hatte die Autorin auch eingepflegt. Als Nennung jedoch wird „1“ gezählt und nicht „2“.

Tabelle 5.8: Eigene Stärken der 28 Befragten, 1. Interviewrunde

Eigene Stärken	Anzahl N
Erklären können, Wissen vermitteln	12
Organisieren können	6
Sich einfühlen können	6
Auf Menschen zugehen, Umgang mit Menschen	5
Erfahrung mit der Zielgruppe haben	5
Kommunizieren, reden können	4
Sicheres Auftreten vorweisen	4
Sprache, Fächer beherrschen	4
Andere motivieren können	2
Gerecht sein	2
Nicht aufgeben, zielstrebig sein	2
Sich anpassen können	2
Spontan sein	2
Strukturiert sein	2
Verantwortung übernehmen können	2
Zuhören	2
Im Team arbeiten können	1
Konsequent sein	1
Kritik annehmen können	1
Sich abgrenzen können	1
Sich weiterbilden wollen	1
Überblick behalten	1

Häufig verbunden mit der Antwort ist auch die Erklärung, warum sich die Studierenden selbst so einschätzen. Die nachfolgende Aussage ist der Kategorie *erklären können*, *Wissen vermitteln* zugeordnet:

B8-M-E1: (.) Ja, also ich bilde mir ein, dass, wenn ich die Sachen so verstehen kann, dass ich das, dass ich Sachen ganz gut erklären kann, also so halt vielleicht die Sachen ein bisschen einfacher machen kann, ein bisschen runterziehen, damit es dann einfach wird, Beispiele zu finden. Gerade in Biologie war das halt oft dann ganz interessant in der Lerngruppe, wenn dann halt, man hat die Sachen, die Definitionen, die im Buch stehen, und die Leute wussten nichts damit anzufangen. Ich habe es dann irgendwie versucht, denen dann verständlich zu machen. Und es hat dann auch meistens geklappt. *00:09:31-6*

Ein heiteres Beispiel für die Kategorie *andere motivieren können* stammt von einer Aachener Studentin:

B25-W-A1: Also ich habe halt Step-Aerobic geleitet. Das ist so ein bisschen so Motivation gehört ja so mit dazu: Kommt, noch zehn, kommt, zehn schaffen wir noch. Das ist natürlich ein bisschen eine andere Motivation. Aber trotzdem, man kriegt ja so einen Einblick da rein. Und (.) wir haben dann auch witziger Weise haben wir dann Aerobic in der Schule gemacht. Und alle so: Eh, Instruktor [Name der Interviewpartnerin B25 genannt] und so.

5.1.1.8 8. Schwächen, eigene

24 Kategorien und 41 Nennungen ergibt die Frage nach den eigenen Schwächen, die mit ein bis zwei Antworten pro Person (im Durchschnitt 1,46 Antworten) als Ergebnis vorliegt:

Tabelle 5.9: Eigene Schwächen der 28 Befragten, 1. Interviewrunde

Eigene Schwächen	Anzahl N
(Zu) kritisieren	5
Verständnis aufbringen	4
Konsequent bleiben, streng sein	3
Noten geben	3
Durchhaltevermögen beweisen	2
Merkfähigkeit haben, auswendig lernen	2
Neues annehmen können	2

Eigene Schwächen (Fortsetzung)	Anzahl N
Organisieren funktioniert nicht immer	2
Sprache beherrschen	2
Stressanfällig sein, auch Prüfungsangst haben	2
Allgemeinwissen vorweisen	1
Autoritäten hinnehmen	1
Eigenmotivation vorweisen	1
Entspannen	1
Fachlich	1
Gewalt hinnehmen	1
Langes Sprechen	1
Mangelndes Abgrenzungsvermögen haben	1
Mit 45 Minuten auskommen	1
Ruhe bewahren	1
Schlechte Stimmung ertragen können	1
Sich entscheiden	1
Sich überwinden können	1
Spontan sein	1

Hinter der Kategorie *(zu) kritisieren* verbirgt sich einerseits die Schwäche eines Interviewten, Kritik zu äußern (erster Interviewausschnitt) wie auch die Fähigkeit, Kritik anzunehmen (zweite Sequenz):

B16-M-E1: Nee, dass ich mir auch einen Ruck geben muss, die dann auszusprechen.
00:15:54-0

Weil ich denke, dass sie vielleicht nicht unbedingt auch immer konstruktiv aufgefasst wird. *00:16:00-4*

Also ich stelle mir das auch so vor im Lehrerberuf, dass man hin und wieder Schülern sagen muss, also sie kritisieren muss, halt mit konstruktiver Kritik, und diese dann aber zu sagen, würde mir schwerer fallen als andere Sachen, weil ich mich selbst dazu aufraffen müsste, den Schüler jetzt zu kritisieren, weil ich mir wahrscheinlich denke, dass er das womöglich falsch aufnimmt, weil das gerade Jugendliche halt oft tun oder Schwierigkeiten haben, mit Kritik umzugehen und so. *00:16:41-0

B30-W-K1: Kritikfähigkeit vielleicht. Ich kann Kritik annehmen, wenn man mir sagt, was ich besser machen kann. Aber wenn man mir einfach irgendwas in das Gesicht wirft, ohne zu sagen, was ich verbessern kann oder so, sehe ich das bei mir als irgendwie einen Fehler und das verletzt mich dann auch. *00:15:02-1*

Zum Thema *Verständnis aufbringen* hat eine Studentin neben ihrer eigenen Eigenschätzung auch eine Lösung parat:

B9-W-E1: Was ich zum Beispiel nicht so gut fände, wäre, wenn ich irgendwie was erkläre, natürlich manche hören dann auch nicht zu, dann kann man es auch gerne noch mal erklären und so. Aber wenn man es irgendwie dann so und so oft wirklich immer aus verschiedenen Perspektiven erklärt, dann nicht immer mit denselben Worten, wenn man es schon vorher nicht verstanden hat, dann versteht man es dann auch nicht. Aber wenn dann irgendwann wirklich dann immer dieselbe Nachfrage kommt nach was, was wirklich schon so aufgebröselte wurde, dass man es eigentlich schon offen da liegen hat, dann – glaube ich – würde mich das irgendwann (.) was heißt nerven, aber irgendwie schon irgendwie wo man sagt: Boah nee, jetzt habe ich / Irgendwann ist mal die Kraft vorbei. Ich muss auch weiter. Man muss ja auch seinen Stoff dann durchnehmen. *00:21:32-4*

Ich würde es schon öfters erklären. Oder auch vielleicht Mitschüler, die das verstanden haben, dass die das mal erklären. So was fand ich immer gut, dass ich das dann mal erklären konnte, weil man dann ja auch irgendwann mal in so einer Position ist, wo man dann denkt: Ja, das ist jetzt so das, wie ich es erklären würde. Wenn du es nicht verstehst, dann kann ich es dir nicht anders erklären. *00:22:27-2*

Interessant ist auch der Aspekt einer Studierenden, bezogen auf die Unterrichtszeit, unter der Kategorie *mit 45 Minuten auskommen*:

B25-W-A1: Ich denke mal, dass ich so ein Typ Lehrer bin, der es immer so schwierig hat, also Probleme damit hat, auf die Uhr zu gucken. Weil ich trage mein Leben lang noch keine Uhr. Ich kann keine Uhr tragen. Und ich glaube, das muss ich halt wirklich lernen, mit 45 Minuten hinzukommen.

5.1.1.9 9. Sonstiges

Hinter der Aussage

B4-M-E1: Eigentlich wollte ich anfangs nie Lehrer werden.,

verbirgt sich die Erzählung des Befragten, dass ihm vonseiten seiner Verwandtschaft und seines Freundes-/Bekanntenkreises dazu geraten wurde, doch auf Lehramt zu studieren:

B4-M-E1: Ich weiß ja selber, dass ich gerne erkläre. Also dass ich irgendwie, denke ich, dafür geeignet wäre und das ja auch gerne mache. Aber wiederum auch, glaube ich, ohne den Zuspruch meiner Verwandten und Bekannten mich wahrscheinlich selber nicht – kann ich nicht sagen – vielleicht nicht dafür entschieden hätte. *00:33:22-2*

Es wird sich zeigen, ob die äußeren Einflüsse stark genug sind, dass der Essener Student sein Studium fortführen wird.

5.1.2 Studium und Beruf/Profession

5.1.2.1 10. Motive: Gründe für die Studien- und Berufswahl

29 verschiedene Gründe nennen die Befragten dafür, warum sie sich letztendlich für das Lehramtsstudium und damit in den überwiegenden Fällen für den Beruf des Lehrers entschieden haben. Die Motive sind folgende:

Tabelle 5.10: Gründe für die Studien- und Berufswahl der Lehramtsstudierenden im ersten Semester

Gründe für die Studien- und Berufswahl	Anzahl N
Vor Studienbeginn: Kontakt mit Kindern und Jugendlichen a) (Nachhilfe-) Unterricht an Kinder/Jugendliche b) (Kirchliche) Kinder- und Jugendarbeit c) Sonstiges	a) 13 b) 9 c) 2
Persönliches Umfeld (Eltern, etc.) riet dazu, bestärkte	15
In Kontakt mit Kindern/Menschen sein	14
Fächerinteresse	13
Fachlich gerne etwas vermitteln	12
Lehrereinfluss	11
Sicherer Beruf, Beamtenstatus	11
Fachlich gut etwas vermitteln	10
Reflexion der eigenen Schulzeit	7
Kein Bürojob	6
Abwechslung	5
Das Pädagogische	5
Finanzieller Aspekt	5
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	5
Menschlich etwas vermitteln, Vorbild sein	4

Gründe für die Studien- und Berufswahl (Fortsetzung)	Anzahl N
Abitur gemacht	3
Berufung	3
Entsprechende Vorbilder	3
„Plan B“	3
Wichtiger Beruf, wertvolle Aufgabe	3
Zeitpunkt war günstig	3
Arbeitszeiten	2
Entwicklung des Menschen sehen, mitformen	2
Ferien	2
Bauchgefühl	1
Kein Tellertaxi mehr sein wollen	1
NC	1
Studieren wollen	1
Umfeld Schule	1

Neben dem *persönlichen Umfeld*, *Idealismus*, dem *Einschätzen der eigenen Fähigkeiten für den Beruf des Lehrers* und dem *Vertrauen in das eigene Bauchgefühl* gehören auch praktische Überlegungen wie ein *sicherer Job*, der *Beamtenstatus*, die *Vereinbarkeit von Familie* und Beruf sowie das Argument, *kein Tellertaxi mehr sein* zu wollen, zu den Motiven, die bei der Aufnahme des Lehramtsstudiums eine Rolle gespielt haben.

Unter „Idealismus“ versteht die Autorin die Aussage einer Studentin, die in der Oberstufe Pädagogik als Leistungskurs gewählt hatte:

B10-W-E1: Weil ich auch neben der Schule in den Ferien jetzt, wenn ich selber Ferien hatte, auch am Programm vom Jugendamt teilgenommen habe. Das waren dann eigentlich auch von sechs bis zwölf, aber wir hatten auch ältere Jugendliche dann noch dabei, die wir mit betreut haben. Oder auch ja, kranke Kinder jetzt, die sehr Tabletten genommen haben, weil sie jetzt hyperaktiv waren und so was. Also da hat man schon mehrere Facetten von Kindern also kennengelernt. Ja, und das Pädagogische einfach.

Die Kinderarbeit, aber auch einfach die Zukunft noch ein bisschen so verbessern.
00:03:37-1

Das Einschätzen der eigenen Fähigkeiten unter der Kategorie *fachlich gerne etwas vermitteln* erläutert B9:

B9-W-E1: Was soll ich sagen? Also (lacht) wir hatten dann auch so Schülervertretungsreisen, wo das eben auch geplant werden musste, organisiert werden musste. Man hat in Gruppenarbeit ein Thema ausgearbeitet. Und da habe ich eben also, neben anderen natürlich auch, aber eben auch so eine Rolle als Lehrer, sage ich jetzt mal, übernommen, wo man dann geleitet hat und gesagt hat: Ja, jetzt guckt doch mal darauf. Und das sollte doch eigentlich so. Ja also, es hat einfach Spaß gemacht, und die Schüler haben mich auch verstanden. Also sie wussten auch, was ich jetzt wollte. *00:03:55-5*

Bauchgefühl meint schlichtweg:

B30-W-K1: Und mein Bauchgefühl hat mir eigentlich schon gesagt: Ich will Lehrer werden.

Unter die Kategorie *sicherer Job, Beamtenstatus* fällt die Aussage einer Essener Studentin:

B10-W-E1: Und ja, dass man dann auch Beamtenstatus erwerben kann. Ist ja auch ein guter Grund. Ja, und einfach, weil ich von vielen Leuten gehört habe, die fangen an zu studieren und haben Studium fertig und sitzen aber trotzdem auf der Straße, weil sie eben nichts kriegen. Jetzt zum Beispiel die ganzen Mediengestalter. Ja, und dann habe ich mir gedacht: O. k., Lehramt ist ja eigentlich dann auch in dem Sinne ein sicherer Beruf. Also die Zukunftschancen liegen da erheblich höher als in anderen Studiengängen. *00:01:41-8*

Die *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* beschreibt B19 so:

B19-W-A1: [...] ich kann später auch mal Kinder kriegen, ohne dass ich irgendwie Angst haben muss, später nicht mehr in meinen Beruf reinzukommen.

Kein Tellertaxi mehr sein möchte der Student, der zunächst eine Ausbildung in der Gastronomie erfolgreich abgeschlossen hatte:

B28-M-A1: Habe mich dann aber doch nach dem Abitur, weil es mich auch interessiert hat, erst mal für die Gastronomie entschieden, habe da erst mal eine Ausbildung gemacht, (..) habe dann aber jetzt im Laufe der Ausbildung gemerkt, weil Gastronomie ist doch was ganz anderes als Lehramt, auch gemerkt, dass es nicht das ist, was ich mein Leben lang machen möchte, dieses Tellertaxi, sage ich jetzt mal, oder Saftschubse sein. Ich habe mir dann gedacht: O. k., ich probiere es jetzt einfach mal dieses Jahr.

5.1.3 Studium

5.1.3.1 11. Gründe für die Wahl der Universität

Da nach den Gründen für die Wahl der jeweiligen Universität nicht explizit gefragt wurde, sondern sich diese eher als ein „Nebenprodukt“ aus einzelnen Gesprächen ergaben, beschränkt sich die Anzahl der Nennungen auf 17.

Tabelle 5.11: Gründe für die Wahl der Universität, 1. Interviewrunde

Gründe für die Wahl der Universität	Anzahl N
Abschluss Staatsexamen	5
Fächerkombination	3
Platz erhalten	3
Wohnortnähe	3
Die Alternativuni gefiel nicht	1
Mag die Uni	1
Partnerin wohnt dort	1

5.1.3.2 12. Erwartungen an das Studium

Die Erwartungen an das Studium sind mannigfaltig und neben organisatorischen Planungen seitens der Universität größtenteils fachbezogen oder beziehen sich auf Erwartungen als Person. In dieser Interviewrunde zeichnet sich aufgrund der Anzahl der Nennungen ein Schwerpunktthema ab: Kommentare und Erwartungen an das begleitende Pädagogikstudium. In den nächsten Auswertungszyklen wird es verstärkt Thema sein.

In Tabelle 5 - 12 spiegelt sich das Themenspektrum der Erwartungen wider. Näher aufgeschlüsselt finden sich die *Themen Didaktik; ESL, EWS betreffend, fachlich, Praktikum, Referendariat und Organisation* in den anschließenden Tabellen 5 – 13 bis Tabelle 5 – 16, damit erkennbar wird, was sich inhaltlich hinter diesen Stichworten verbirgt.

Tabelle 5.12: Erwartungen an das Studium, 1. Interviewrunde

Erwartungen an das Studium	Anzahl N
Didaktik; ESL, EWS betreffend a) Positiv b) Negativ	a) 15 b) 9
Fachlich	12
Praktikum, Referendariat	9
Umsetzen des Gelernten	5
Umgang mit Zielgruppe erlernen	5
Organisation	4
Einblick in das System Schule	2
Kontakt zu anderen Studierenden	2
Thema Studiengebühren	2
Spaß machen	2
Benotung erlernen	1
Passt zu Privatleben	1

Hinter der Kategorie *Umgang mit der Zielgruppe erlernen* verbirgt sich nicht generell die Erwartung oder der Wunsch, wie man grundsätzlich mit Kindern und Jugendlichen umgehen sollte, sondern wie bestimmte Situationen gemeistert werden könnten:

B6-W-E1: Ja, einfach auf diese Situation, wie man einen Sack voll Flöhe hütet. Weil ich denke halt, gerade so (unverständlich wg. Dialekt) Fünftklässler oder ein ganzer Sack voll pubertierender Fünfzehnjähriger, da braucht man schon ein paar Dompteurhilfen (lacht). *00:33:08-8*

Interviewerin: So ein paar Tricks und //Tipps.// *00:33:11-1*

B6-W-E1: //Ja, wie man// die halt schnell wieder motiviert kriegt, wie man die auf den Punkt zusammenkriegt und still und, dass die Spaß dran haben, da zu lernen und mitzumachen und nicht halt nur einem auf der Nase rumtanzen oder so (lacht). Das ist halt, da denke ich, das wird jetzt im Praktikum auch schon kommen, dass wir da das vorbereiten, dass ich das in der Schule dann da hoffentlich auch schon erlebe, je nachdem, bei welchem Lehrer ich dann da mitlatsche (lacht). *00:33:38-5*

Trotz aller Ernsthaftigkeit ist auch der Wunsch da, den Spaß im Studium nicht zu kurz kommen zu lassen und Kontakt zu anderen Studierenden aufnehmen zu können:

B11-W-E1: Dass es Spaß macht (lacht).

B23-W-A1: Was ich sonst noch erwarte, ja, ist jetzt vielleicht nicht so fachbezogen, aber schon soziale Kontakte so, gut, habe ich natürlich auch schon, //aber// / *00:21:19-2*

Interviewerin: //Jetzt die Kommilitonen?// *00:21:19-2*

B23-W-A1: Ja. (..)

An die begleitenden Pädagogikkurse haben die Studierenden zum einen positive Erwartungen, formulieren zum anderen aber auch negative Einschätzungen:

Tabelle 5.13: Erwartungen an das Studium, 1. Interviewrunde, Stichwort: Didaktik; ESL, EWS betreffend

Didaktik; ESL, EWS betreffend	Inhalte	Anzahl N
a) Positiv	→ Grundlagen für pädagogisches Handeln erlernen, praktische Tipps erhalten, wie man durch den Vormittag kommt → Gelerntes umsetzen können, den Schülern Wissen vermitteln können; das „Wie“ des Unterrichtens → Methoden gegen Stress	12 5 1
b) Negativ	→ Noch nicht wissen, wie das Wissen praktisch umzusetzen ist, verwendbarer Handlungsleitfaden fehlt → Themen → Negatives von Freunden gehört → Zweifel an Vorbereitung auf Lehrersein	4 4 2 2

Positive Erwartungen äußern exemplarisch B13 und B20:

B13-W-E1: In Mathe kann ich dann sagen, Erwartungen sind (..) WIE ich das den Schülern gut vermitteln kann. Das würde ich eigentlich gerne wissen. (4) Und in ESL halt auch, wie man genau auf Schüler eingeht, wie man vielleicht auch Störenfriede separiert vielleicht oder, ja. Und wie man halt Schüler, die ein (..) gewisses / Also einfach eine Grundlage halt für pädagogisches Handeln. *00:19:53-4*

B20-W-A1: Also als Erwartung speziell an das erziehungswissenschaftliche Studium habe ich auf jeden Fall, (..) dass, dass einem beigebracht wird, wie man mit Schülern umgehen, wie man sie anpacken soll, auch wie man sie vielleicht zu einem Weg bringt, auch mit problematischeren Schülern umzugehen und auch, (..) jetzt zum Beispiel, mittlerweile ja schon sehr aktuell, Thema Mobbing, wie man das erkennt oder wie man erkennt, (..) ob sich ein Schüler verändert oder, wie Schüler sind. Bis jetzt hat es zwar auch was mit Berufserfahrung zu tun, aber so ein bisschen dieses, wie man damit umzugehen hat, auf Schüler zuzugehen auch. *00:05:47-0*

In Ansätzen kritisch äußert sich B9, da sie noch nicht einschätzen kann, wie das Wissen praktisch umsetzbar ist. Diese und die nachfolgende Passage von B28 finden sich bei

b) *Negativ* wieder, wobei B28 direkt einen inhaltlichen Verbesserungsvorschlag aus eigener Erfahrung anbietet:

B9-W-E1: Und das finde ich zum Beispiel, jetzt im Moment finde ich das zu wenig, dieses Pädagogische. Weil ich habe zwar, ja, weil ich habe zwar zwei Kurse in diesem ESL-Studium belegt, also dieses Vorbereitende und Nachbereitende und diese Orientierungsveranstaltung, die ich irgendwie für das Praktikum brauche, was ich dann jetzt nächstes Semester mache. Da reden wir eigentlich eher so, wie man eine Gruppenarbeit gestaltet. Das ist zwar auch wichtig, aber ich finde, das sind so Sachen, da muss man sich jetzt nicht drei Wochenstunden dran aufhalten und so. *00:24:01-9*

[Zu wenig:] Dieses: Wie lehrt man? Wie macht man verständlich, wie bringt man irgendwas rüber? *00:24:08-6*

B28-M-A1 Ich sage mal so, dieser wirkliche erziehungswissenschaftliche Aspekt, der meiner Meinung nach dazugehört, wie gehe ich denn mit der Materie Kind um, der geht ja vollkommen unter. Ich meine, es ist schön, dass wir diese ganzen Lerntheorien auch mal lernen oder Entwicklungstheorien, dass ich weiß, was geht denn in so einem Kind von einer fünften Klasse vor, warum kann das nicht so gut lernen wie ein Kind von der siebten Klasse, das ist gut, finde ich, gehört auch dazu. Aber so, in der Gastronomieausbildung, ich habe drei Monate Probezeit, entweder merke ich in den ersten drei Monaten: Das liegt mir oder liegt mir nicht. Hier studiere ich erst mal viereinhalb Jahre und merke DANN erst Anfang meines Referendariats – wenn überhaupt – ist das ein Beruf für mich oder nicht. Und das heißt, ich habe viereinhalb Jahre umsonst gemacht, bis ich dann überhaupt merke, kann ich mit der Materie Mensch nicht.

[...] Und ich finde eigentlich, das ist was, das müsste 50/50 ausmachen. (4) Auch so diese, Entschuldigung, diese Persönlichkeitsstärkung, sage ich mal. Also ich habe letzters noch eine Fortbildung gemacht innerhalb der Gastronomie, und da hat man dann auch, ich sage mal Methodentraining, wie ich Vorträge halte. Das war nur an zwei Tagen und die zwei Tage haben mir mehr gebracht als das, was ich so mitbekomme, was mir im Studium beigebracht wird. So Stimmtraining, Standfestigkeit, wie ich (unverständlich), wie ich Ruhe in eine Gruppe reinbekomme, wie man Vorträge hält. Ich meine, als Lehrer hält man ja Vorträge, wie man so was aufbaut. Also in der Zeit habe ich mehr gelernt. Eine Freundin, die ist jetzt fast fertig mit dem Studium, die hat mir, wie ich ihr das so gezeigt habe, gemeint: Cool, so was haben wir während dem Studium zum Beispiel gar nicht gelernt. Obwohl so was wichtig wäre. *00:17:21-2*

Die fachlichen Nennungen beziehen sich auf folgende Inhalte:

Tabelle 5.14: Erwartungen an das Studium, 1. Interviewrunde, Stichwort: Fachlich

Fachlich	Anzahl N
Korrektes/genügend/gewisses Fachwissen erlernen	9
Sonstiges	3
Vom Stoff gut durchkommen	1
Sicherheit beim Sprechen der englischen Sprache erlangen	1

Unter *Sonstiges* fällt u. a. die Äußerung von B7:

B7-M-E1: Fachlich in Mathematik absolut übertrieben. Da erwarte ich, dass ich hinterher jede Menge Zeug weiß in Mathematik, was ich nie wieder gebrauchen werde. Es sei denn, ich entscheide mich vielleicht doch noch mal fürs Gymnasium. Dann vielleicht. Ansonsten, also jetzt zum Beispiel am Anfang ist jetzt gerade Arithmetik. Wenn ich da die vollständige Induktion sehe. Wenn ich damit einem Hauptschüler komme, der geht schon wieder zur Tür raus. Weil manche, die ich kenne, weil, sobald der: Induktion, Fremdwort. Mhm, Hilfe. Da haeue ich mal lieber wieder ab. Also ich war da mal auf einer Schule, die war in (Stadtname), ich kannte so ein paar Fälle. Also.
00:24:49-8

Die Themen Praktikum, Referendariat beschäftigen die Studierenden wie folgt:

Tabelle 5.15: Erwartungen an das Studium, 1. Interviewrunde, Stichwort: Praktikum, Referendariat

Praxisphasen	Inhalte	Anzahl N
Praktikum	→ Einblick in Schule, Schulformen erlangen/ gespannt darauf/Praxis erlernen	6
	→ Sonstiges/Ist-Zustand beschrieben	3
	→ Sicherheit für Berufsentscheidung erhalten	2
Referendariat	→ Notengebung erlernen	2
	→ Praxis erlernen	1
	→ Umgang mit Schülern lernen	1

B14 wünscht sich einen Einblick in das System Schule aus Lehrersicht:

B14-M-E1: Ich bin auf jeden Fall gespannt auf die Praxisphasen, also jetzt erst mal die nächste als Orientierungspraktikum, die halte ich für ganz wichtig, auch für mich, weil man dann ja auch eine andere Perspektive darauf eigentlich bekommt auf den Lehrerberuf.

Des Weiteren möchte er Sicherheit für die Berufsentscheidung erhalten:

B14-M-E1: Ich bin mir auch nicht wirklich sicher, nicht hundertprozentig sicher, dass es DAS unbedingt ist, was ich die nächsten vierzig Jahre machen möchte. Und deswegen, ich bin gespannt auf die Praxisphasen. *00:14:42-8*

Der geringe Altersunterschied zwischen Schülern aus der Oberstufe und ihm als Student fällt unter die Unterkategorie *Sonstiges*:

B14-M-E1: Auch im Umgang mit den Schülern, wenn man dann halt wirklich kein Schüler mehr ist. Also ich glaube, das ist auch halt auch jetzt gerade das, was vielleicht auch schwierig fallen könnte, wenn ich jetzt dann in der zwölften Klasse sitze und die sind halt drei Jahre jünger als ich, und ja, dann zu sagen: Nee, ich bin jetzt aber nicht mehr einer von euch, ich bin jetzt eigentlich eher einer von den anderen oder irgendwo dazwischen. Man sitzt ja auch so ein bisschen zwischen den Stühlen. Und das fällt bei

unteren Klassen natürlich leichter, sage ich mal. Für eine fünfte Klasse bin ich ein Erwachsener. *00:15:46-1*

Den Umgang mit Schülern lernen möchte eine Aachener Studentin im Referendariat. Dabei reflektiert sie Erlebnisse aus der eigenen Schulzeit:

B25-W-A1: Man muss sich auf jedes Kind, auf jeden Schüler, neu einstellen. Und ich denke mal auch, mit den Generationen muss man sich immer verändern. Weil, also ich habe selber gemerkt, bei uns an der Schule war es halt auch so, ich hätte in der fünften Klasse mich im Leben nicht getraut, gegen einen Oberstufenschüler irgendwas zu sagen. Im Leben nicht. Und es kam eine (unverständlich): Du blöde Schlampe, was willst du denn? Also, da muss man auch als Lehrer wissen, wie man damit umgeht. Weil ich kann mir vorstellen, je nachdem, sage ich mal, aus welchem sozialen Umfeld die Kinder kommen, dass so was auch Lehrern gegenüber passiert. Da darf man nicht heulend zusammenbrechen, sondern da muss man auch wissen, wie man richtig sanktioniert dann. Was ich alles hoffe, im Referendariat zu lernen. *00:13:00-8*

Das Thema *Organisation* beinhaltet sowohl Organisatorisches seitens der Universität wie auch Inhaltliches, das später in der Schule anwendbar sein wird:

Tabelle 5.16: Erwartungen an das Studium, 1. Interviewrunde, Stichwort: Organisation

Organisation	Inhalte	Anzahl N
Universität	→ Kleinere Seminare im Bereich Religionspädagogik	1
	→ Andere Inhalte im Englischstudium	1
	→ Ggf. mehr Unterstützung bei der Erstellung des Stundenplanes	1
Inhaltliches	→ Eine Unterrichtsstunde richtig planen	1

5.1.3.3 13. Studium entspricht Fähigkeiten?

Die Frage nach der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten über die Formulierung „Wie anspruchsvoll schätzen Sie Ihr Studium ein?“, wurde 27⁸⁹ Befragten gestellt, davon sind – bis auf eine Antwort – alle Aussagen einzuordnen. Die Antworten auf diese offene Frage fallen unterschiedlich aus, und obwohl keine Skala vorgegeben war, lassen sich dennoch folgende Einstufungen vornehmen:

⁸⁹ Einmal wurde es versäumt, diese Frage zu stellen.

Tabelle 5.17: Einschätzung des Studiums, 1. Interviewrunde

Einschätzung des Studiums	Anzahl N
Recht/sehr/ziemlich anspruchsvoll	7
Anspruchsvoll	10
Nicht so anspruchsvoll/leicht	4
Entspricht den Fähigkeiten	1
Noch nicht einschätzbar seitens der Befragten	4

Einige Studierende schätzen das Studium als Ganzes ein (B5), andere wiederum vergleichen die gewählten Fächer miteinander (B23):

B5-M-E1: Die Multifunktionalität, die ist da sehr anspruchsvoll. Also wie gesagt, ich kann ja nicht einfach nur hergehen, ich beschränke mich dann auf Zahlen im BWL-Studium, auf Analysen, auf ein bisschen Geschichtliches, was da passiert ist im Laufe der Betriebswirtschaft, einer Betriebswirtschaft. Da werde ich ja spezialisiert auf wirklich einen Bereich.

Der Lehrer selber, ja, wird in vielen verschiedenen Bereichen, das sind seine Fächer, das ist Didaktik, das ist Psychologie, in vielen, vielen Bereichen wird er geschult. Da ist er vielleicht in einem Teilbereich nicht, nicht (..) der absolute Fachmann, aber er hat auf jeden Fall einen ganz guten Einblick, Überblick. Und wenn ich jetzt analog dazu natürlich meinen Werdegang betrachte. Ich habe im kaufmännischen, im medizinischen, im elektronischen Bereich was gemacht. Das heißt also, mein Fachwissen ist auch breit gefächert angelegt.

B23-W-A1: Es kommt auf das Fach an. Also Politik zum Beispiel ist eher reine Wissensabfrage, also wenn es um die Klausuren geht, da ist nicht so viel Transferleistung gefragt. Also lernen, was reinpauken kann jeder. Bei manchen dauert es länger, bei manchen kürzer, aber wenn man es im Endeffekt kann, reicht es ja. Bei BWL würde ich sagen, es wird schon anstrengend. Also anstrengender als Politik.
00:15:53-9

Einfach aus dem Grund, weil man da halt wirklich das Wissen anwenden muss. Also wenn man jetzt eine Klausur schreibt, wie Mathe im Prinzip. Allerdings kann man da natürlich sagen, da kann ich mir irgendwie immer noch so was überlegen in der Klausur, wenn ich was nicht weiß, als wenn man eine reine Wissensabfrage hat, wenn man es nicht weiß, dann weiß man es einfach nicht.

Wie das im Hauptstudium ist, kann ich natürlich nicht sagen.

Kein „Larifari-Studiengang“ ist es für B15, dessen Ausführung bei *anspruchsvoll* einsortiert wurde:

B15-M-E1: Ja, also ich habe momentan eigentlich einen ziemlich dichten Stundenplan von dreißig Semesterwochenstunden. Von daher kann ich nicht sagen, dass das irgendwie so ein Larifari-Studiengang wäre. Also man muss schon eine Menge machen, um dranzubleiben auf jeden Fall. Deswegen habe ich das ja auch schon geschrieben, von wegen zeitlich unflexibel, das ist einfach, ich meine, klingt blöd für einen

Erstsemester, aber da denken sich auch ganz viele Leute, mit denen ich darüber spreche: Ja, du bist ja gerade mal im ersten Semester, was ist denn los irgendwie? (lacht) Aber ich meine, also ich habe hier zu Hause mittlerweile, glaube ich, zwanzig, dreißig Bücher liegen oder so, die Hälfte davon ausgeliehen, die Hälfte angeschafft schon, was man einfach versucht, alles durchzubekommen irgendwie, aber das ist einfach aufgrund der mangelnden Stundenzahl der Woche kaum möglich ist, das hätte ich, ehrlich gesagt, jetzt auch nicht ganz erwartet vom ersten Semester, dass man da wirklich schon, gut, ich meine, man MUSS mit Sicherheit nicht das machen, was ich mache, aber man versucht ja dann doch irgendwo auch schon, die empfohlene Lektüre mal vom Dozenten noch mal zu lesen, zumindest mal anzulesen oder kapitelweise zu lesen.

Es gibt auch Interviewpartner, die das Studium erst nach der ersten Klausurenphase einschätzen können:

B16-M-E1: Momentan bin ich mir noch recht unsicher, weil ich ja, also jetzt stehen die ersten Klausuren an, die ich halt jetzt hier schreibe, und ich weiß ja ehrlich gesagt noch gar nicht, wie ich das einstufen soll. Also in der Schule war ich ein echt guter Schüler, hatte auch nie Probleme mit Arbeiten oder so und war auch nie aufgeregt oder so, also das ging immer alles ganz locker. Und das ist jetzt das erste Mal, also oder vielleicht das erste Mal, seit ich mich erinnern kann, dass ich wirklich auch so ein bisschen angespannt bin und mich frage, wie das sein wird. *00:34:12-3*

5.1.3.4 14. Bachelor versus Staatsexamen

In der Umstellungsphase auf das Bachelor-/Mastersystem belegen Studierende auf Lehramt im Grundstudium teilweise Kurse gemeinsam mit Studierenden mit dem angestrebten Abschluss des Bachelors. Während sich in der ersten Interviewrunde zwei Studierende allgemein über dieses Thema äußern, sind es in der zweiten Interviewrunde fünf (s. 5.2.2.2 Ist-Zustand).

B15-M-E1: Also ich kann in jedem Studiengang viel machen, aber auch nichts machen und irgendwie so durchkommen oder halt auch qualifiziert durchkommen. Genau darin sehe ich auch den Nachteil in diesem Bachelorsystem übrigens (lacht), um mal abzuschweifen, weil das wirklich so ein zentriertes Lernen ist. Also im Endeffekt bilde ich Fachidioten aus, um es mal ganz salopp zu sagen. Und ich kenne auch Leute, die in Bochum studieren und teilweise auch schon im höheren Semester sind, und die sagen das Gleiche. Also die müssen punktuell für eine Klausur lernen, und dann war es das auch. Und dann, bei denen ist im Prinzip schon fast genau in der Schule, man schreibt über einen sechswöchigen Zeitraum oder was eine Klausur, und danach kann man das wieder theoretisch löschen und dann machen wir wieder was ganz Neues. Und das, also //ich sehe da keinen Wert drin.// *00:24:18-9*

B30-W-K1: Was mich vielleicht ein bisschen stört, dass wir mit den Bachelorstudenten zusammen sind. Die Gymnasialleute, wir sind momentan mit den Bachelorstudenten zusammen, und dass da einfach nicht so Rücksicht drauf genommen wird. Das merke ich halt besonders in Biologie, dass wir halt viel an Fachwissen lernen müssen, was ich

später im Lehrberuf auf jeden Fall nicht brauchen werde. Also es ist gut als Hintergrundwissen, aber da würde ich mir einfach wünschen, dass mehr auf die Lehrpersonen eingegangen würde, dass wir mehr so praktische Sachen machen, die wir später auch im Unterricht anwenden können. Da wird halt gar nicht drauf eingegangen. *00:17:04-8*

5.1.3.5 15. Skala: Studium beenden

Auf einer Skala von 1 bis 10, das Studium abzuschließen, wobei 1 für ‚Entscheidung ist noch nicht sicher‘ und 10 für ‚Entscheidung für diesen Beruf steht fest‘ steht, liegt der Durchschnittswert bei 23 Befragten bei 9,13. Es gibt Studierende, die sind sich in ihrer Antwort sehr sicher:

B11-W-E1: Zehn! *00:34:26-3*

Damit bin ich angetreten. Wirklich nur mit dem Ziel. *00:34:33-2*

Andere wiederum wägen ab, wie sich die Situation nach dem Orientierungspraktikum darstellen wird:

B4-M-E1: Sieben. Wobei ich das einschränken könnte, würde ich sagen, das ist mir momentan wichtig, generell wichtig ist auf jeden Fall, das Studium zu beenden, wenn ich weiterhin sehe, dass es das ist, was ich machen möchte. Wenn ich natürlich sehe, jetzt habe ich demnächst – demnächst ist, irgendwann im nächsten Jahr – dieses Praktikum. Und wenn ich dann merke: Oh ha, das ist aber irgendwie nicht so das, was ich mir vorstelle. Ich fühle mich hier irgendwie fehl am Platze, dann denke ich nicht, dass ich da lange, also wirklich sehr lange, vielleicht ein, zwei Semester wäre jetzt für mich zu lange, zögern würde, um vielleicht zu wechseln. *00:31:19-3*

5.1.3.6 16. Ist-Zustand

Dieser Punkt ergab sich aus den Gesprächen mit Studierenden über verschiedenste Aspekte des Studiums. Er beinhaltet acht Unterpunkte. Dabei könnte ein Aspekt, der unter dem Unterpunkt *Kritik am Studium* eingeordnet wurde, auch dem Punkt *Fächer oder Stundenplan* zugeordnet werden, in dem Falle käme allerdings die differenzierte Perspektive zu kurz:

B11-W-E1: Wenn ich sehe, wirklich, wenn ich sehe, was die uns / Klar, jeder macht sich seinen eigenen Stundenplan. Ich hätte auch sagen können, ich fange nur mit Englisch an und nehme drei Fächer. Dann würde es mir jetzt anders gehen. Aber im Großen und Ganzen geben die gerade in Englisch eigentlich schon vor oder sagen, was man so belegen soll im ersten Semester. Und allein daraus resultieren vier Klausuren. Also ich habe jetzt fünf in Englisch. Aber daraus resultieren vier Klausuren. Die ballern einen zu mit Stoff und machen genau das Gegenteil. Also sie sagen einem nicht, wie

man diesen Stoff bewältigen soll, die sagen immer: Lernen Sie nach. Dann denke ich immer so: Wie soll ich denn nachlernen, wenn ich jede Woche damit beschäftigt bin, eigentlich nur die wöchentlichen Aufgaben für die Leute abzuarbeiten?

Jedes Fach sagt: Meins ist das Wichtigste. Machen Sie bei uns die Hausaufgaben. Haben Sie die Hausaufgaben nicht, bekommen Sie einen Strich. Also da denke ich mal, das ist irgendwo schizophren. Ich glaube, dass man hier lernt, was die meisten, aber denke ich, aus der Schule kennen, riesige Stoffmengen aufzunehmen und es irgendwie zu verarbeiten. Aber ich glaube nicht, dass man mir beibringt – vielleicht in den höheren Semestern – aber ich glaube, (.) dass es schon sehr schwierig ist, sich hier zurück / Du kannst dich ja gar nicht zurückhalten. *00:29:58-0*

Tabelle 5.18: Ist-Zustand, 1. Interviewrunde

Ist-Zustand	Inhalt	Anzahl N
Fächer	→ Sonstiges → Inhalte in Schule nicht gehabt → Viele Übungszettel → Würde auch fachfremd unterrichten	2 1 1 1
Kritik am Studium	→ Man lernt fachlich Dinge, die man im Lehreralltag nicht benötigen wird → Große Stoffmenge und Klausurenanzahl hoch → Volle Seminare/Räume	4 1 1
Stundenplan	→ Dichter Stundenplan/langes Arbeiten für Studieninhalte → Alles in Ordnung → Stundenplan mit Fächerwahl schlecht zu kombinieren	3 2 1
Sich einfinden	→ Organisatorisch, inhaltlich und später als Pädagoge an der Schule	4
In Planung	→ Später Schüler motivieren wollen, Hausaufgaben zu machen; nicht Bestrafung einsetzen → Tutorien geben	1 1
„Mittel zum Zweck“	→ Bezeichnung des Lehramtsstudiums, um später Lehrer werden zu können	1
Positiver Blick	→ Zuversichtlich, dass alles klappen wird. Ansonsten: Wechsel auf andere Fächer	1
Sich ggf. umorientieren	→ Beinhaltet: Auf Grundschullehramt wechseln, sollte es mit Mathematik nicht klappen	1

B14 hat einige Metaphern angewandt, um zu erklären, wie er sich im ersten Semester fühlt, was die Situation mit Übungszetteln anbelangte:

B14-M-E1: Ja, also es ist vom Stoff ist es halt sehr abstrakt alles. Und man muss wirklich da am Ball bleiben, und man kriegt immer diese Übungszettel. Man kriegt jede Woche zwei Übungszettel für lineare Algebra und für Analysis, und die muss man bearbeiten und abgeben und wenn man da nicht bestimmte Punkte erreicht, wird man teilweise auch für die Klausur nicht zugelassen. Und dementsprechend ist man natürlich dann immer da hinterher. Ja, man sieht kein Licht am Ende des Tunnels. Man gibt die montags und dienstags ab und dann nachmittags stehen schon die neuen Zettel oder die stehen schon teilweise drei Tage vorher, stehen die schon im Netz, und man kann die schon anfangen, so ungefähr. Und man hechelt so ein bisschen hinter, wie der Esel mit der Möhre so ein bisschen. Es kommt immer wieder was Neues. *00:38:38-6*

Interviewerin: //Gerade froh, wenn es abgegeben ist, kommt schon das Nächste.// *00:38:40-5*

B14-M-E1: //Genau.// So ein bisschen wie auf einem Laufband, man kommt nicht von der Stelle. *00:38:44-4*

Dass der Stundenplan mit der Fächerwahl ungünstig zu kombinieren ist, stellt eine Kölner Studierende fest:

B30-W-K1: [...] Deutsch und Biologie würde ich keinem mehr raten. *00:17:19-1*

Interviewerin: Warum genau? *00:17:20-8*

B30-W-K1: Weil, es sind zwei unterschiedliche Fakultäten. Biologie ist halt die mathematisch-naturwissenschaftliche, und das ist die philosophische. Der Stundenplan ist einfach so horormäßig zu kombinieren. Und was vielleicht auch noch wichtig ist, dass die Kombination Biologie/Deutsch, glaube ich, nur an ganz wenigen Unis möglich ist. *00:17:51-8*

5.1.4 Beruf/Profession

5.1.4.1 17. Über Studium/Beruf im Vorfeld informiert

Tabelle 5.19: Im Vorfeld über das Studium/den Beruf informiert und wo, 1. Interviewrunde

Über Studium/Beruf im Vorfeld wo informiert	Anzahl N
Im persönlichen Umfeld (Freunde, Bekannte, Verwandte)	11
Im Internet	6
Berufsberatung/Agentur für Arbeit	5
Sonstiges	5
An der Universität	4
Im schulischen Umfeld (z. B. Lehrer)	4
Kaum	2

Zwei Studierende hatten sich im Vorfeld kaum über das Studium informiert. Die Argumentation eines Aachener Studenten dazu lautet eindeutig:

B28-M-A1: Ich wusste ja selber aus meiner Schulzeit, was Lehrer sind, ich habe es in der Berufsschule mitbekommen, was die da so machen müssen. Ich habe mich vielleicht, gebe ich ganz ehrlich zu, ein bisschen zu wenig über das Studium an sich informiert, also ich habe mich hier eingeschrieben und bin dann mit so Studienordnungen konfrontiert worden und mit Sachen, so, ja, das musst du vorlegen, das musst du vorlegen, das musst du bis dann und dann (abgehakt?) haben, das und das musst du machen. Das sind Sachen, die werden mir jetzt erst so im Laufe der Zeit bewusst. Aber jetzt wirklich informiert, gar nicht – hat mich aber auch nie interessiert, weil das war immer so: Ich will Lehrer werden. Und wie, ist mir eigentlich egal. *00:19:23-4*

Eine Essener Studentin, über 30 Jahre alt, möchte später eine Familie gründen. Aus diesem Grund hatte sie sich bei einer Freundin erkundigt, die vor Jahren in einer ähnlichen Situation war wie sie zu Zeiten des Interviews:

B11-W-E1: Ich habe meine Freunde, die Lehrer sind, befragt. Auch welche, die älter sind. Also ich kenne eine, die hat jetzt gerade ihr Referendariat mit vierzig abgeschlossen, gerade mit der habe ich mich extrem auseinandergesetzt, weil die hat auch noch ein Kind dazu. Und ich wollte einfach mal wissen, wie ist das mit der Belastung. Ich war mit einer Bekannten von mir, die hier studiert, Lehramt, habe ich gefragt, ob ich mitkommen darf. Durfte ich mal in ein Seminar mitkommen, weil ich mir das auch mal angucken wollte. *00:17:15-0*

5.1.4.2 18. Erwartungen an den Beruf

Zwei Positiv- und eine Negativnennung finden sich unter dem Aspekt der *Erwartungen an den Beruf*. Positiv erhofft man sich die *Zusammenarbeit zwischen den Kollegen, und von den Schülern gefördert zu werden*. Negativ könnte sein, wenn man zu Beginn des Berufslebens direkt an eine Problemschule gerät:

B8-M-E1: Aber halt dann, dass ich dann auch eine gute Stelle kriege. Also jetzt vielleicht nicht gerade an irgendeiner richtigen Problemschule oder so was. Andererseits wäre es dann natürlich auch wieder, es wäre dann natürlich wieder ein besonderer Reiz, Herausforderung, es ist halt eben nur die Frage, ob man der gewachsen ist, wenn man gerade neu in den Beruf kommt und noch nicht viel Erfahrung hat und so. Deswegen, gerade, ich denke, das könnte schnell dazu führen, dass man dann, dass es einem, dass man sich in dem Beruf gar nicht wohlfühlt, wenn man direkt dann die Probleme knüppeldick kriegt. *00:24:18-3*

5.1.4.3 19. Skala: Lehrer werden

Auf einer Skala von 1 bis 10, wie sicher die Berufsentscheidung der Lehrerin ist – wobei 1 für ‚Entscheidung ist noch nicht sicher‘ und 10 für ‚Entscheidung für diesen Beruf steht fest‘ steht – liegt der Durchschnittswert bei 24 auswertbaren Antworten bei 8,48.

Zwei Studierende begründen ihre Antwort wie folgt:

B1-W-E1: Sieben, weil ich mir nicht hundertprozentig sicher bin, ob ich das wirklich schaffe. Natürlich ist das mein Ziel, das zu schaffen, aber so mit Mathe habe ich da schon so manchmal meine Zweifel. *00:22:16-5*

B18-W-E1: Neun. *00:19:17-1*

Interviewerin: Wie kommt es zu diesem Wert? *00:19:26-4*

B18-W-E1: Weil der Lehrerberuf für mich jetzt einerseits all das verbindet, was ich eben kann und was mir liegt, also jetzt von den Fähigkeiten her, von den Interessen her, und dann auch noch so Vorteile wie Sicherheit für mich bietet oder beziehungsweise Vereinbarkeit mit Familienplanung, Familiengründung, so. Das sind so die ganzen positiven Sachen. Aber vielleicht ziehen wir eins oder 1,5 ab, weil ich nicht weiß, ob ich in dreißig Jahren noch genauso glücklich bin. *00:19:55-6*

5.1.4.4 20. Ein Lehrer ist .../sollte ...

Die nachfolgende Textpassage verdeutlicht, dass ein Studierender sein Lehrerbild revidiert:

B14-M-E1: Das wandelt sich bei mir im Moment auch, mein eigenes Bild vom Lehrer. Ich habe ursprünglich, habe ich eigentlich gedacht, ein Lehrer sollte zumindest, ob er es jetzt ist oder nicht, sei mal dahingestellt, aber eigentlich sollte ein Lehrer in erster Linie Wissensvermittler sein und, ja, es wird jetzt gerade so ein bisschen so vom, von der Realität überholt, das Bild. Dass ein Lehrer ja auf jeden Fall Pädagoge noch dabei ist, gerade in den unteren Klassen, und diese Beraterfunktion, diese Sachen kommen jetzt alle noch mit da rein. Und das finde ich jetzt auch nicht besonders schlimm, sage ich mal. Also das ist, denke ich, durchaus o. k. Vor allen Dingen, weil, es geht ja auch nicht anders. Man ist ja alleine dadurch, dass man Vorbild ist, ist man ja schon ein Stück weit Pädagoge. *00:22:50-2*

Ein weiterer Lehramtsstudierender berichtet von seinen Lehrererfahrungen aus der eigenen Schulzeit:

B16-M-E1: Ein Lehrer sollte eigentlich Menschen mögen. Unglücklicherweise hatte ich auch Lehrer getroffen, von denen ich ausgehe, dass das nicht der Fall war. Und wenn doch, dann haben die es zumindest sehr gut versteckt. Weil, wir hatten beispielsweise, also unsere Klassenlehrerin, die wir von der Fünften bis zur Sieben hatten, also gerade jetzt so rückblickend hat dann auch viele Sachen gemacht und gesagt, die man – glaube ich – als Lehrer nicht unbedingt machen sollte. Gerade in dem Alter, also von der fünften bis zur siebten Klasse, wo Schüler sich auch nicht unbedingt dann verteidigen können, also mit einer Oberstufe, die kann sich schon eher wehren und schon eher darüber nachdenken, was jetzt in Ordnung ist, welche Kritik von einem Lehrer vielleicht

in Ordnung ist und welche nicht. Und so eine fünfte Klasse kann das halt nicht. Und wenn man einer fünften Klasse ständig sagt, wie dumm sie doch ist oder, dass früher alles besser war, dann ist das – glaube ich – nicht so gut. Andererseits hatte ich auch einen Lehrer, der, also für mich war das echt der beste, der beste Lehrer, den ich kennengelernt habe. Und das war mein Philosophielehrer, und bei ihm, also in seinem Unterricht, war es einfach eine lockere Atmosphäre und, aber trotzdem hatte er das, also es war jetzt nicht unkontrolliert oder chaotisch oder so, sondern man saß einfach gerne da, hat halt über diese Themen da gesprochen, wenn man was zu sagen hatte natürlich, manchmal hat man zu einem Thema hat man halt nichts zu sagen, aber dann sitzt man da und hört den anderen zu. Und es war irgendwie auch freundschaftlich, ohne dass es aber gleich so war, dass er auf unserer Ebene war, weil das war er halt nicht. Aber er war vielleicht wie so eine Art Fernsehmoderator oder so, wenn man bei ‚Wetten, dass..?‘ auf der Couch sitzt, dann sieht man vielleicht, also ich war ja noch nie bei ‚Wetten, dass..?‘ auf der Couch, aber so stelle ich es mir halt vor. Dann sieht man den Moderator natürlich auch nicht so als Kumpel an. *00:29:12-2*

In 27 unterschiedlichen Kategorien lassen sich die Aussagen der Studierenden auf die Frage nach den *Eigenschaften eines Lehrers* einordnen.

Tabelle 5.20: Die gewünschten Eigenschaften eines Lehrers, 1. Interviewrunde

Eigenschaften eines Lehrers	Anzahl N
Offen sein, einfühlsam sein	12
(Fach-)Wissen vorweisen können	10
Erzieher, Pädagoge sein	8
Freundlich, hilfsbereit, sympathisch u. ä. sein	8
Streng sein, sich durchsetzen können	8
Geduldig sein, Ruhe ausstrahlen	7
Menschlich sein	6
Vorbild sein	5
Gutes Lernklima schaffen	4
Vertrauensvoll, empathisch sein	4
Belastbar sein	3
Konsequent sein	3
Motiviert sein	3

Eigenschaften eines Lehrers (Fortsetzung)	Anzahl N
Gegenseitigen Respekt zeigen	2
Gut vorbereitet sein	2
Schüler fördern	2
Sicheres Auftreten haben	2
Stimmlich präsent sein	2
Stoff gut vermitteln können	2
Sonstiges	2
Transparenz zeigen	2
Kommunikativ sein	1
Objektiv sein	1
Schüler miteinbeziehen	1
Sich an eigene Schulzeit zurückerinnern	1
Spaß an der Materie haben	1
Unterricht interessant gestalten	1

5.1.4.5 21. Positive Seiten des Lehrerberufes

Zu den positiven Seiten des Lehrerberufes zählen – auf Basis der Anzahl der Nennungen – an erster und zweiter Stelle der *Kontakt mit Menschen* und die *Vermittlung von Wissen*, an vorletzter und letzter Stelle die *Zusammenarbeit mit Eltern* und die *Herausforderung des Berufes*.

Tabelle 5.21: Positive Seiten des Lehrerberufes, 1. Interviewrunde

Positive Seiten des Lehrerberufes	Anzahl N
In Kontakt mit Menschen kommen	12
Etwas beibringen, Wissen vermitteln	9
Ferien, Freizeit	9
Abwechslungsreich	7
Sicherer Job, Verbeamtung	7
Bezahlung	6
Etwas bewirken	6
Freies Arbeiten	6
Entwicklung des Schülers mitverfolgen können	5
Geregeltes Berufsleben (Arbeitszeiten, etc.)	4
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	4
Fächer	3
Freude an der Arbeit	3
Konkurrenzkampf weniger/nicht gegeben	3
Ansehen	2
Erzieher, Pädagoge sein	2
Im Team arbeiten	2
Klassenfahrten u. ä.	2
Korrigieren	2
Neues lernen, sich fortbilden können	2
Positives Feedback erhalten	2
Herausforderung	1
Mit Eltern zusammenarbeiten	1

Interessanterweise ist die Tätigkeit des Korrigierens einer Studierenden aus der eigenen Kindheit in guter Erinnerung geblieben:

B19-W-A1: Ich finde das zum Beispiel cool, Klausuren oder irgendwas zu korrigieren oder irgendwie Fehler zu suchen und so, keine Ahnung warum. Also meine Tante ist auch Lehrerin und ich habe der schon immer geholfen, irgendwie mal so Sachen zu korrigieren und so, das hat mir halt immer Spaß gemacht.

Der *Kontakt mit Menschen* ist ein positiver Aspekt für B13:

B13-W-E1: Also ich finde es auch interessant, neue Leute oder neue Kinder oder auch Eltern dazugehörig kennenzulernen, mit denen zusammenzuarbeiten, (.) halt, man bekommt immer wieder neue Eindrücke, wie verschiedene Menschen leben und in was für einer Lebenssituation die halt sind. *00:11:04-5*

5.1.4.6 22. Negative Seiten des Lehrerberufes

Fragt man nach den weniger schönen Seiten des Lehrerdaseins, so erhält die Kategorie *schwierige Eltern* die meisten Nennungen.

B17-W-E1: Was ich von meiner Cousine jetzt mitbekomme, vielleicht den Kontakt zu den Eltern, wie man das am besten dann, weil es gibt ja immer Eltern, die sich dann über jede Sache beschweren, wo man dann immer drauf eingehen muss, aber dann irgendwann auch an einem Punkt steht, wo man sagt: Ja, bis hierhin und nicht weiter. Das ist: Ihr Sohn hat sich da oder Ihre Tochter hat sich da vielleicht schlecht verhalten und es ist einfach so und Sie sind jetzt einfach mal nicht im Recht. – Wie man das dann den Eltern vernünftig rüberbringt. *00:09:41-7*

Tabelle 5.22: Negative Seiten des Lehrerberufes, 1. Interviewrunde

Negative Seiten des Lehrerberufes	Anzahl N
Schwierige Eltern	8
Gewalt an Schulen	7
Ggf. Schwierigkeiten	7
(Ungewisse) Arbeitszeiten	7
Notenvergabe	6
Pausenaufsicht, Konferenzen	5
Eigene Ängste	3
Korrigieren	3
Stress/Burn-out	3
Administrative Tätigkeiten	2

Negative Seiten des Lehrerberufes (Fortsetzung)	Anzahl N
Klassengröße	2
Unmotivierte Schüler	2
Zentralabitur	2
Bezahlung	1
Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit	1
Einsatz an Schule	1
Kaum Karrieremöglichkeiten	1
Reformen von außen	1
Verkürzung der Schulzeit	1

Die Kategorie *eigene Ängste* meint z. B.:

B5-M-E1: Und ich weiß, dass ein hochbegabter Schüler von einem kognitiv gestörten Schüler in seinem Erscheinungsbild kaum Unterscheidung bietet für mich als Laie. Wie soll ich das differenzieren? Also knalle ich dem Hochbegabten auch schlechte Noten rein. Und der geht dann an der Hauptschule nach Neun ab und ich habe ihm sein Leben verbaut. Der kommt aus der Nummer so schnell nicht mehr raus. Nur gegen äußerst viel Widerstand und ja, meistens schaffen sie es nicht. Also wie differenziere ich den möglichst korrekt, sodass der auch das im Leben erfährt, die Richtigkeit erfährt, die er erfahren muss? Das sind so die Ängste, die ich dann habe. (..) *00:27:02-2*

5.1.4.7 23. Reflexion: Lehrerberuf im Wandel

B18 weiß noch nicht genau, was sie in Zukunft erwarten wird. Nachfolgend die einzige Textpassage zu diesem Thema:

B18-W-E1: Ich denke auch, dass es jetzt im Rahmen dieser ganzen Umstellungen des Schulsystems auf fachlicher oder auch auf beruflicher, also jetzt, wie soll ich das nennen, Anstellungsebene oder so, zu Schwierigkeiten kommen könnte. Was genau ich mir darunter vorstelle, weiß ich noch nicht genau, ob das jetzt die Abschaffung der Verbeamtung ist oder so. Das ist alles noch so ein bisschen Grauzone. *00:15:03-4*

5.1.4.8 24. Nach dem Studium

Drei Befragte haben sich im ersten Interview über die Zeit nach dem Studium Gedanken gemacht. Eine Studierende strebt evtl. eine Weiterbildung im Bereich Sonderpädagogik an, zwei weitere könnten sich vorstellen, an die Universität zurück-zukehren.

5.1.4.9 25. Eigene Zukunft im Lehrerbereich

Ihre eigene Zukunft im Lehrerbereich stellen sich die Befragten folgendermaßen vor:

Tabelle 5.23: Vorstellungen über die eigene Zukunft im Lehrerbereich, 1. Interviewrunde

Eigene Zukunft im Lehrerbereich	Anzahl N
Schulform (d. h., an die gewünschte Schule zu kommen)	7
„Karriere“ (z. B. in Richtung Schulleiter)	6
Sich engagieren	5
Verbeamtung	4
Lehrer sein plus eigene Interessen verfolgen können	3
Vorher: guter Abschluss	3
Beruf in Wohnortnähe	2
Etwas erreicht haben	2
Gute Bezahlung	2
Gute Verbindung zu Schülern	2
Schnell an die Schule kommen (nach dem Studium)	2
Ausstattung der Schule (gute Physiksammlung)	1
Berufung finden	1
Bild nach außen	1
Klassenlehrer werden	1
Vertrauenslehrer werden	1
Vorstellung durch Gespräche (keine konkrete Nennung)	1

Hinter der Kategorie *Lehrer sein plus eigene Interessen verfolgen können* verbirgt sich exemplarisch die Aussage eines Aachener Studenten:

B19-W-A1: Mhm (bejahend), also am idealsten fände ich es natürlich, wenn ich irgendwie meinen Lehrerberuf durchziehen könnte und nebenbei halt wirklich im journalistischen Bereich tätig werden kann. Das fände ich ganz toll. Also vielleicht mal so einen Artikel oder mehrere Artikel schreiben in so wissenschaftlichen Magazinen oder auch gesellschaftskritische Sachen, also so zum Beispiel Spiegel finde ich ganz toll, oder in Geo irgendwas, vielleicht auch mit Biologie irgendwie das verbinden, auch Richtung Zoologie, das interessiert mich halt auch ziemlich, oder (.) ja, so ein bisschen utopisch ist halt immer noch (lacht) so der Wunsch nach irgendwie, (.) ja, in diese Kriminalforschung zu gehen. *00:22:47-7*

5.1.4.10 26. Berufswunsch versus äußere Umstände

25 Antworten auf die Frage „Was würden Sie sagen, inwieweit die Aufnahme des Lehramtsstudiums aus einem klaren Berufswunsch erfolgte und inwieweit äußere Umstände eine Rolle gespielt haben?“, zeichnen ein deutliches Bild: Der klare Berufswunsch aus eigener Überzeugung überwiegt, die äußeren Umstände spielen in den seltensten Fällen die Hauptrolle. 20 Antworten konnten in Betracht gezogen werden, da hier konkrete Angaben in Prozent gemacht wurden oder die Aussage eindeutig zuzuordnen ist:

Tabelle 5.24: Klarer Berufswunsch versus äußere Umstände, Angaben in Prozent, 1. Interviewrunde

Klarer, eigener Berufswunsch	Äußere Umstände
69,75 %	30,25 %

B1 sagt dazu:

B1-W-E1: Es ist schon eine Entscheidung, die von mir kam. Ich wurde auch von keinen Seiten beeinflusst. Schon unterstützt, also als ich dann gesagt habe: Ich möchte es machen! Und ich möchte mich auch darauf bewerben, war jetzt niemand, der gesagt hat: Nein, auf keinen Fall, das sollst du auf gar keinen Fall tun. *00:23:48-0*

5.1.4.11 27. Interesse am Menschen versus Fachinteresse

Von 14 Nennungen konnten konkret zehn Prozentangaben zugeordnet werden. Bei den restlichen vier Aussagen tendiert die Antwort in die Richtung, dass die Arbeit mit Menschen überwiegt, wie bspw. bei B14:

B14-M-E1: Auf jeden Fall eher an der Arbeit mit Menschen, denn ich weiß nicht, wie viel ich später fachfremd geben muss, das ist das eine. Und ja, ich interessiere mich eigentlich für relativ viele Sachen. Also ich habe dann da auch kein Problem mit, mich dafür zu interessieren. Ich interessiere mich dann einfach auch dafür. Und wenn es danach gehen würde, ja, würde ich eigentlich alles studieren wollen so ziemlich. Mir fällt jetzt so ad hoc kein Fach ein außer vielleicht Sport oder Musik, weil das kann ich nicht, oder Kunst, wo ich sagen würde: Das interessiert mich überhaupt nicht, da könnte ich GAR nichts zu sagen.

Tabelle 5.25: Interesse am Menschen versus Fachinteresse, 1. Interviewrunde

Interesse am Menschen	Fachinteresse
51 %	49 %

5.2 Zweite Interviewrunde

5.2.1 Zur Person

5.2.1.1 1. Fächer, Schulform

Aufgrund mehrerer Fächeränderungen und der verringerten Anzahl von Interviewten stellt sich die Situation in der zweiten Interviewrunde bei den verbliebenen 21 Studierenden wie folgt dar:

Tabelle 5.26: Gewählte Fächer Drittsemester, N = 21, 2. Interviewrunde

Erstfach + Anzahl N	Zweifach + Anzahl N	Drittfach + Anzahl N
Deutsch 6	Englisch 5	DAZ-IP ¹ 1
Englisch 6	Sozialwissenschaften 4	Mathematik 1
Mathematik 3	Biologie 3	Philosophie 1
Französisch 2	Evangelische Religion 2	Türkisch 1
Bautechnik 1	Geschichte 2	
Physik 1	Katholische Religion 2	
Politik 1	Betriebswirtschaftslehre 1	
Sozialwissenschaften 1	Mathematik 1	
	Physik 1	

¹ Abkürzung für: Deutsch als Zweitsprache - Interkulturelle Pädagogik

Die wesentlichen Änderungen sind der Wegfall von Spanisch als Erstfach, der Wegfall von Französisch, Philosophie, Sozialwissenschaften und Technik beim Zweitfach sowie der Wegfall von Sozialwissenschaften als Drittfach. Als Zweitfach sind Sozialwissenschaften dazu gekommen, als Drittfach wurde DAZ-IP, Mathematik, Philosophie und Türkisch gewählt.

Die gewählte Schulform ist bei allen Interviewpartnern konstant geblieben:

Tabelle 5.27: Gewählte Schulform Drittsemester, N = 21, 2. Interviewrunde

Schulform	Anzahl N
LA HRGe	5
LA GyGe	14
LA Bk	2

Bei den oben angegebenen Daten konnten von 24 Befragten die Aussagen von 21 in Betracht gezogen werden, da drei Interviewte das Lehramtsstudium abgebrochen haben.

5.2.1.2 2. Kontakt mit Kindern/Jugendlichen

Vier Lehramtsstudierende geben an, durch Nachhilfe o. ä. weiterhin Kontakt zu Kindern und Jugendlichen zu haben.

5.2.1.3 3. Finanzierung des Studiums

Das Studium aufgrund von finanziellen Schwierigkeiten abbrechen zu müssen steht für keine interviewte Person in Aussicht. Da jedoch nicht alle von ihren Eltern unterstützt werden (können), arbeitet ein Teil nebenbei oder erhält anderweitig Unterstützung zum Lebensunterhalt (Mehrfachnennungen möglich):

Tabelle 5.28: Finanzierung des Studiums, 2. Interviewrunde

Finanzierung des Studiums	Anzahl N
Unterstützung von zu Hause	8
Arbeit	4
BAföG	3
Sonstiges (Stipendium, Darlehen)	2

5.2.1.4 4. Abbruch des Studiums

Drei Studierende haben ihr Studium zwischen dem ersten und dritten Semesters abgebrochen und einem weiteren Interview zugestimmt. Zwei Befragte wollen eine Ausbildung beginnen (Polizist; Fachkraft für Veranstaltungstechnik). Ein Studierender wechselte wieder komplett in den Bachelorstudiengang: Die Bereiche Mathematik und Physik gefallen ihm nach wie vor. Die Anerkennung der Module sei ein Problem gewesen, zudem seien ihm die Pädagogikveranstaltungen „ein Graus“ gewesen. B26 reflektiert seine Entscheidung:

B26-M-A2: Es ist immer die Frage: Wie hoch ist der Preis, den man bereit ist zu zahlen? Durch die fehlende Anerkennung der Module hat sich meine Studienzeit immer weiter verlängert. Und das heißt, ich habe dann ja schon sechs Semester studiert gehabt und ich hätte noch mal locker sechs Semester zusätzlich draufrechnen müssen. Das ehrenamtliche Unterrichten⁹⁰ macht mir halt viel Spaß, aber das, was von Uniseite (lacht) dazukam, war halt überhaupt nicht überzeugend, also zumindest für mich nicht.
00:05:28-2

5.2.2 Studium

5.2.2.1 5. Skala: Studium beenden

Bei 13 Werten zum Thema, das Studium zu beenden, lässt sich ein Durchschnittswert von 9,12 errechnen. Der niedrigste abgegebene Wert liegt bei fünf und wird wie folgt begründet:

⁹⁰ Ehrenamtlich gibt der Student Mathematiknachhilfeunterricht und unterrichtet Jugendliche im Katastrophenschutz.

B10-W-E2: Also ich würde mal sagen, den Wunsch, Lehrer zu werden, würde ich so acht, neun. Was das Studium betrifft, bin ich – glaube ich – eher so mittig vier, fünf (lacht). Es gibt bei uns Studenten immer so einen lustigen Spruch so: Zukünftige Lehrer oder wie überstehe ich das Studium? Man denkt immer: Man kriegt so viele Steine von der Uni selber in den Weg gelegt. Zum Beispiel jetzt: Ich habe den Platz in Englisch jetzt Ende Januar bekommen. Das waren so zwei, drei Wochen, die letzten zwei, drei Wochen von der Vorlesungszeit. Gut, weiß man, kann man nicht mehr anfangen. Dann ist es sehr schwierig mit der Bachelor-/Masterumstellung. Man kriegt zu wenige Antworten. Also ich renne von A nach B und kriege immer noch nichts gesagt, was Tacheles ist: So, du musst das und das machen. Das Gleiche in SoWi. Da ist die Sache mit Mikro/Makro. Man steht wirklich vor einem Urwald von Fragen und kriegt auch keine wirkliche Antwort.

5.2.2.2 6. Ist-Zustand

In die Kategorie *Ist-Zustand* fallen alle Äußerungen, die über das Studium zum Zeitpunkt des Interviews Auskunft geben bzw. mit der Vergangenheit oder näherer Zukunft verknüpft sind.

Tabelle 5.29: Äußerungen über den Ist-Zustand, 2. Interviewrunde

Ist-Zustand	Anzahl N
Fächer	18
Klausurenphase	12
Studium entspricht Fähigkeiten?	11
Zufriedenheit	11
„Motivationstief“	10
Zeitplan	10
In Planung/Wunsch	9
Stundenplan	7
In Fachbereich o. ä. integriert	6
Bachelorstudiengang versus Staatsexamen	5
An sich selbst arbeiten (Durchsetzungsvermögen erlernen, sich organisieren)	2
Arbeit in Gruppen (nicht nur positiv, da nicht alle mitgearbeitet hatten)	1
Dozenten (manche unfreundlich per Mail)	1

Ist-Zustand (Fortsetzung)	Anzahl N
Nicht mehr nur Mittel zum Zweck (auch Kontakte knüpfen)	1
Studiengebühren (nicht wissen, wofür sie verwendet werden)	1
Tutorien	1

Die Zufriedenheit mit den eigenen Fächern überwiegt, auch wenn in Einzelfällen die Theorielastigkeit eines Faches bemängelt wird:

B8-M-E2: Es [das Studium] ist durchaus recht abwechslungsreich vom Stoff her. Und das ist ja auch wichtig. Man, ja, merkt schon, dass später fundiertes Wissen vorhanden sein wird auch über viele Bereiche und das ist schon sehr schön.

B7-M-E2: [Atomphysik] wird man in der zehnten Klasse Realschule vielleicht noch mal anschneiden. Aber im Endeffekt bleibt man meistens in der Physik hängen spätestens bei Elektrizität. Ich finde, dass [bestimmte Inhalte an der Universität] immer noch viel zu hoch gegriffen sind. Bin immer noch der Meinung, dass, wenn man Abitur gemacht hat, sollte man den inhaltlichen Teil für Realschule eigentlich zumindest schon mal drauf haben.

Die Klausurenphase haben sieben Studierende gut überstanden, drei haben noch nicht alle Ergebnisse erhalten und eine Studierende beschreibt die Vorbereitung auf ESL-Klausuren als anstrengend:

B10-W-E2: Also man hängt da wirklich zwei, drei Tage von morgens bis abends davor und schreibt und macht und tut. Und dann ist man froh, wenn man sie [die Klausur] hinter sich hat. Und danach ist auch meistens: Mhm. Das geht wie so ein Laser einmal weg und dann weiß man auch die Hälfte schon nicht mehr. Also das ist dann ein bisschen schade. Weil man denkt: O. k., ich habe jetzt die ganze Zeit dafür gelernt und weiß trotzdem im Endeffekt nur noch die Hälfte (lacht).

Den elf Äußerungen zum Thema, ob das Studium den Fähigkeiten entspricht und somit als anspruchsvoll angesehen wird oder nicht, kann man entnehmen, dass das Studium von niemanden als zu anstrengend eingestuft wird. Die Aussagen reichen von *anstrengend/anspruchsvoll* (3 N) über *schwankt von Kurs zu Kurs* (3 N) bis zu *o. k.* (3 N).

Explizit zufrieden zeigen sich elf Studierende mit ihrer Studiensituation:

Interviewerin: Gibt es etwas am Studium, das Ihnen besonders Spaß macht?

B3-M-E2: Eigentlich diese Gemeinschaft, die wir in Religion so haben. Das heißt, trotz der immensen Größe eigentlich hat man da immer noch Leute, die man kennt. Man kennt die Professoren, und die kennen einen auch. Religion ist schon eine kleine Familie

sozusagen. *00:22:38-2*

B30 sagt zum Lehramtsstudium:

B30-W-K2.1: Beste Entscheidung meines Lebens. *00:00:54-8*

Auf die Frage nach einem Motivationstief antworten vier von zehn Interviewten, dass sie dies noch nicht gehabt hätten. Zwei Befragte dagegen hatten schon einmal ein Tief:

B3-M-E2: Im Praktikum habe ich auch schon diesen Förderunterricht gemacht. Das war auch mein Projekt, was ich da machen sollte. Und da war halt auch am Anfang so, dass man sich gar nicht durchsetzen konnte. Da hatte ich dann echt so Phasen, wo man eigentlich alles hinschmeißen wollte. Auf Bachelor umsteigen oder so. Aber ja, dann eigentlich die Motivation war, zu sehen, dass alle Lehrer, mit denen ich darüber gesprochen habe, gesagt haben: Dies Erfahrung macht jeder. Das hat man am Anfang einfach so. Dass das besser wird. Die haben dann erzählt, was man halt eigentlich alles für schöne Argumente hat auch als Lehrer. Wie sich Schüler positiv entwickeln, wenn man mit denen auf Klassenfahrt weg ist oder so was halt. Das sind halt alles so Sachen, die einen motivieren.

B1-W-E2: Ich habe öfter mal ein Tief, dass ich denke: Oh, ich schaffe das gar nicht und das ist noch so lange und noch so viel. Irgendwie denke ich mir dann: Ich muss das ja machen. Ich gehe jetzt nicht so gerne zur Uni, weil ich denke: alles nur Theorie und ganz wenig Praxis. Aber ich sehe ja dann immer mein Ziel am Ende und denke: Irgendwann möchtest du ja unbedingt Lehrer werden.

Zwei Studierende liegen vom Zeitplan etwas hinterher. Eine Studentin muss für Mathematik noch Kurse belegen, eine Befragte zwei nicht bestandene Klausuren nachholen.

Vier Studierende planen einen Auslandsaufenthalt, um Sprachpraxis in ihrem gewählten Fach zu bekommen. Freiwillige Praxisphasen plant ein Studierender. Eine Studierende beabsichtigt, in die Fachschaft einzutreten; eine weitere, den Fokus auf das Lernen von Latein zu legen. Eine Aachener Studentin erwähnte im ersten Interview, dass sie keine Uhr trage. Zwei Semester weiter besitzt sie noch immer keine, überlegt jedoch, sich eine Taschenuhr zuzulegen. Ob sie das im nächsten und somit letzten Interview verwirklicht haben wird? Die Interviewerin jedenfalls wird es zur Sprache bringen.

Das Studium auf Staatsexamen lässt dem Studierenden eine relativ freie Wahl an Fächerbelegung und damit verbunden mit der Stundenplanerstellung. So verwundert es nicht, dass die Bandbreite der Semesterwochenstunden bei 15 bis 20 beginnt und

bei 40 endet, wobei Letzteres im Grunde genommen zu viel für die beiden betreffenden Studierenden ist, wie sie selbst reflektieren.

Von sechs Befragten ist eine Person im Fachbereich integriert und hilft bei der Vorbereitung von Gottesdiensten oder Exkursionen, eine weitere ist studentische Hilfskraft in einem Sekretariat.

Die Studierenden auf Staatsexamen belegen gelegentlich die gleichen Kurse wie die Bachelor-/Masterstudierenden, die das Fach an sich – nicht jedoch auf Lehramt – studieren. Hierzu äußert sich eine Essener Befragte:

Interviewerin: Sie hatten Mathematik mit den Bachelor zusammen gehabt. Wie fanden Sie das? *00:26:40-2*

B1-W-E2: Schwierig. Es hatte auch positive Seiten, weil die einen dann auch unterstützt haben. Aber auf der anderen Seite hatte man auch gedacht: Ach, ihr seid ja eh nur die blöden Lehrämter, ihr braucht das alles gar nicht. So nach dem Motto.

Nicht für jeden sind Tutorien ideal. B9 sagt zum Beispiel über Tutorien in einem Modul der Sozialwissenschaften, das auch von Nichtlehrämtern belegt wird:

B9-W-E2: Es werden Tutorien angeboten, wo man dann von Übungsblättern sozusagen die Lösung durchgesagt bekommt. Man darf aber die Übungen nicht besuchen, weil man dann die Plätze der Leute wegnimmt, die das dann wirklich in Anführungszeichen studieren. Wenn man sie darauf hinweist, dass es nicht sein kann, dass wir dieselbe Klausur als Teilnahmenachweis schreiben wie die Leute, die Leistungsnachweis schreiben, dann: Nee, das ist aber so. Das können wir jetzt auch nicht ändern. *00:34:57-5*

5.2.2.3 7. Didaktik; ESL, EWS

Das didaktische und erziehungswissenschaftliche Begleitstudium zu den fachbezogenen Kursen wird von den Befragten unterschiedlich bewertet. Ihre Anmerkungen lassen sich in fünf Kategorien unterteilen:

Tabelle 5.30: Kategorien und Nennungen zum Thema Didaktik; ESL, EWS, 2. Interviewrunde

Didaktik; ESL, EWS	Anzahl N
ESL, EWS und ESL, EWS-Klausuren	15
Bisher (nicht) gelernt/Inhalte	14
Wunsch: Theorie-Praxis-Transfer	9
Wunsch/Einschätzung: mehr Praxisinhalte	6
Didaktik seitens der Dozenten	5

Die fünf Kategorien sind in den nachfolgenden fünf Tabellen inhaltlich unterteilt.

Tabelle 5.31: ESL, EWS und ESL, EWS-Klausuren unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 2. Interviewrunde

ESL, EWS und ESL, EWS-Klausuren	Anzahl N
Sonstiges	8
ESL, EWS-Klausuren Wunsch: Klausuren aufteilen (zeitlich und inhaltlich)	3
ESL, EWS Inhaltlich: a) Erste sinnvolle Vorlesung im dritten Semester erlebt (Titel: „Analyse von Unterricht“) b) Freud wurde schon behandelt, Hurrelmann noch nicht	a) 1 b) 1
ESL, EWS: Praxis fehlte	2
Wunsch für ESL, EWS: kleinere Seminare	2

B26 sagt zu EWS im Grundstudium:

B26-M-A2: Ich hatte mir eigentlich erhofft von so einem Pädagogikstudium, so ein paar handfeste Tipps. So Konzepte für den Unterricht. Wie verhalte ich mich in Extremsituationen? Hätte ich mir gewünscht. Vor dreißig Leuten weiß ich da nicht, wie ich jetzt da reagieren soll. Was ich gar nicht gedacht hätte, was am Anfang auch hilfreich wäre, wäre: Was darf ich eigentlich?

B30 empfindet im dritten Semester zum ersten Mal eine Vorlesung als sinnvoll:

B30-W-K2.2: Ich muss sagen, dieses Semester habe ich zum ersten Mal in EWS ein Seminar besucht, das war eine Vorlesung, wo ich das Gefühl hatte: Die bringt mir was für meinen späteren Beruf. Vorher habe ich gedacht, das geht eher so an der Praxis vorbei, oder das sind Seminare, die nicht wirklich nötig sind. Aber ich hatte jetzt ein Seminar besucht, das hieß: Analyse von Unterricht. Und dort wurden uns halt Videos

gezeigt von Unterricht. Und wir haben halt geguckt, welche Aspekte halt wichtig sind. Was ein Lehrer zu einem guten Lehrer macht und ja, haben dadurch halt gelernt. Das hat mir eigentlich am meisten gebracht.

Tabelle 5.32: Bisher (nicht) gelernt/Inhalte unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 2. Interviewrunde

Bisher (nicht) gelernt/Inhalte	Anzahl N
Praktische Anleitung zur Umsetzung fehlt	10
Fachdidaktik wurde als gut empfunden	5
Inhaltlich: a) Umgang mit Kindern noch nicht erlernt b) Notenvergabe noch nicht erlernt c) Was macht man, wenn Schüler stören? Noch nicht erlernt d) Wie baut man Unterricht auf? Noch nicht gelernt	a) 2 b) 1 c) 1 d) 1

Zwar fehlt u. a. B8 eine *praktische Anleitung zur Umsetzung des Gelernten*, aber er relativiert dies gleichzeitig:

B8-M-E2: Es handelt sich dann wirklich um eine große Vorlesung, und die muss ja auch jeder machen und von daher ja, war da noch nicht viel Persönliches oder da mit den Fragen also das war schon in der Orientierungsveranstaltung seinerzeit schon eher behandelt worden. Es wurde sehr viel Stoff, sehr viel Wissen vermittelt in den Vorlesungen. Inwieweit das alles dann einen richtigen praktischen Nutzen hat, muss man dann abwarten. Also ich halte es durchaus für möglich, dass man später, wenn man dann ein bisschen mehr in der Praxis ist, dass man da durchaus noch mal einen Blick drauf zurückwirft und sich das ein oder andere oder halt: Ach ja, genau so was wurde ja damals in der Vorlesung auch angesprochen.

Tabelle 5.33: Wunsch: Theorie-Praxis-Transfer unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 2. Interviewrunde

Wunsch: Theorie-Praxis-Transfer	Anzahl N
Inhaltliche Vorschläge: a) Wie baut man Unterricht auf? b) In Physik Versuchsreihen machen, auswerten, etc.; Didaktisch: Experimente aufbauen c) Mit Forschungsprojekt seitens der Uni in die Praxis gehen und Anwendung zeigen lassen d) Praxistag mit Inhalten wie: „Was kann ich machen, damit ein Schüler ruhig bleibt?“ e) Zeitmanagement	a) 3 b) 1 c) 1 d) 1 e) 1

Wunsch: Theorie-Praxis-Transfer (Fortsetzung)	Anzahl N
Allgemein: a) Fachdidaktikseminar in Sozialwissenschaften anders aufbauen b) Mehr Beispiele in Mathematikdidaktik gewünscht c) Wenig Praxisphasen. Verbindung zur Praxis fehlt.	a) 1 b) 1 c) 1

Hinweise zu dem Begleitstudium für angehende Lehrkräfte liefert z. B. eine Kölner Studierende:

B29-W-K2.2: Vorteilhaft finden, wenn man versucht, im fachdidaktischen Bereich und im pädagogischen Bereich das mehr mit den Schulen zu verknüpfen. Das heißt, dass man vielleicht, das gibt es jetzt schon ein Forschungsprojekt in dem erziehungswissenschaftlichen Bereich, dass man die Studenten dann wirklich an die Schule gehen lässt, mit der Theorie, die sie gelernt haben, und denen dann zeigt: Wie könnt ihr das anwenden? *00:12:51-5*

Tabelle 5.34: Wunsch/Einschätzung: Mehr Praxisinhalte unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 2. Interviewrunde

Wunsch/Einschätzung: Mehr Praxisinhalte	Anzahl N
Mehr Praxisbezug/-inhalte	3
Man gerät wieder in Schülerrolle, muss viel lernen.	1
Pädagogikstudium gerade zu Beginn abwechslungsreicher gestalten	1
Psychologischer Anteil könnte höher sein	1

Tabelle 5.35: Didaktik seitens der Dozenten unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 2. Interviewrunde

Didaktik seitens der Dozenten	Anzahl N
Dozenten sollten verschiedene Unterrichtsinhalte vermitteln	1
Dozent ohne großen Bezug zu Studierenden, liest nur vor	1
Einschätzung: bestimmte Professoren würden vor Schülern nicht bestehen können	1
Professor liest nur Skript vor, keine Ahnung von Didaktik	1
Viel Frontalunterricht	1

5.2.2.4 8. Erwartungen/Wünsche an das Studium

Ebenso wie im ersten Interview äußern die Interviewteilnehmer *Erwartungen* bzw. *Wünsche*:

Tabelle 5.36: Erwartungen/Wünsche an das Studium, 2. Interviewrunde

Erwartungen/Wünsche an das Studium	Anzahl N
Fachlich	11
Verbesserungsvorschläge	10
Wunsch/Thema: Organisation	7
Bisher erfüllt	3
An Studenten (nicht erfüllt: mehr Kontakt, Interesse am Fach)	2
Praktikum wird interessant werden	1
Sich in das Universitätsleben einfinden	1
Wunsch: mehr Praxisphasen	1

Die ersten vier Kategorien bedeuten inhaltlich folgendes:

Tabelle 5.37: Fachlich unter der Kategorie Erwartungen/Wünsche an das Studium, 2. Interviewrunde

Fachlich	Anzahl N
Bereits erfüllt: a) Fachwissen erlangen b) Bezug zur Schule wurde in Physik hergestellt	a) 4 b) 1
Erwartungen/Wunsch: a) Weitere Fachkompetenz/Überblick erlangen b) Freiere Themenwahl (Französisch: 2 N, Englisch: 1 N) c) Sprachpraxis vertiefen	a) 7 b) 3 c) 3

Der sprachliche Anteil im Fach Französisch könnte nach Aussage von B18 höher sein:

B18-W-E2: Aktuell bin ich einfach nur hoffnungsvoll, dass ich irgendwann den Durchblick bekomme, wie das funktioniert und mich da so durchschlagen kann. In Französisch, bei dem, was ich bisher kennengelernt habe, fehlt mir definitiv der sprachliche Bezug. Wir sind selber dafür zuständig, dass wir gut sprechen. Das ist auch definitiv so gesagt worden. Das Französischstudium soll einen wissenschaftlichen

Ansatz bieten, historischen, politischen und so, aber die Sprache an sich fehlerfrei zu beherrschen, das ist unsere eigene Sache. Wir haben die Möglichkeit, irgendwelche Kurse an der Uni zu belegen.

Tabelle 5.38: Verbesserungsvorschläge unter der Kategorie Erwartungen/Wünsche an das Studium, 2. Interviewrunde

Verbesserungsvorschläge	Anzahl N
Vorabpraktikum/Vorauswahl, auch im Zuge steigender Studierendenzahlen, verlangen	2
Bürokratie verringern	1
Englisch in LSF ¹ einpflegen	1
Fachbereich Französisch wieder aufbauen	1
Geringere Gruppengröße in Seminaren	1
Hausrecht von Professoren (das fehlt)	1
Lehramtsstudium: Duale Ausbildung	1
Permanente Anbindung an Schule während des Studiums	1
Vergabe der Klausurentermine koordinieren	1
Zentrale Anlaufstelle	1

¹ Online-Plattform

Eine interessante Idee der Lehrerausbildung hat ein Essener Student:

Interviewerin: Ist Ihnen das Studium im Moment zu theorielastig? *00:21:02-4*

B3-M-E2: Wenn es jetzt um meinen Beruf geht, würde ich schon sagen: Ja. Also ich würde es vielleicht besser finden, wenn das Lehramtsstudium eine duale Ausbildung irgendwie wäre. Zwei Wochen arbeiten, dann geht man zwei Wochen wieder zur Uni; so was halt. Weil einfach, dieser Praxisbezug fehlt einfach, finde ich. Wir lernen hier wahnsinnig viel halt, was wir wissen sollen, aber die Hälfte davon kann ich später für die Schule nicht mehr gebrauchen, gerade in Englisch, was Linguistik angeht und so was. *00:22:02-6*

Tabelle 5.39: Organisation unter der Kategorie Erwartungen/Wünsche an das Studium, 2. Interviewrunde

Wunsch/Thema: Organisation	Anzahl N
Ansprechpartner, Koordinator	2
Bachelor-/Masterumstellung bringt Probleme mit sich, konkrete Tatsachen wären wünschenswert	1
Biologieexkursionen anders ankündigen (nicht nur am Schwarzen Brett)	1
Erhielt Unterstützung seitens der Universität beim Thema Organisation	1
Mathematikvorlesung mit 800 Studierenden aufteilen	1
Sich selbst besser zu organisieren klappt besser	1
Thema: Scheine im Fach Französisch. Professoren wissen oft nicht Bescheid	1

Tabelle 5.40: Bisher erfüllt unter der Kategorie Erwartungen/Wünsche an das Studium, 2. Interviewrunde

Bisher erfüllt	Anzahl N
Durch das Praktikum einen Einblick erlangen	1
Erstellen von Stundenplänen	1
Methoden, um sich durchzusetzen	1
Schriftstil verbessern, Umgang mit Word, PowerPoint	1

5.2.2.5 9. Praktikum

Die vier Kategorien *Daten und Fakten*, *Positiv*, *Negativ* und *Neutral/Beschreibung* sind in drei bis sechs Subkategorien unterteilt:

Tabelle 5.41: Daten und Fakten unter der Kategorie Praktikum, 2. Interviewrunde

Daten und Fakten	Anzahl N
Praktikum bereits absolviert	21
Wo absolviert (Schulform) a) Hauptschule b) Realschule c) Gesamtschule d) Gymnasium e) Berufskolleg	a) 2 b) 1 c) 2 d) 4 e) 1
Zeitraumen a) 4 Wochen am Block b) 2 Wochen und Semesterbegleitend c) Sonstige Angaben	a) 2 b) 1 c) 2
Vorbereitung darauf (das Begleitseminar) a) Hilfreich/gut/informativ b) Meist hilfreich c) Wenig hilfreich d) Sonstiges (Vorschläge: Praktische Tipps geben; sich während des Praktikums mit anderen Studierenden austauschen können)	a) 6 b) 1 c) 1 d) 3
Inhalte a) Selbst unterrichtet b) Förderunterricht/Nachhilfeunterricht erteilt c) Sonstige Angaben d) Ausflüge mitgemacht e) Selbst nicht unterrichtet f) An Lehrerkonferenzen u. ä. teilgenommen	a) 11 b) 6 c) 6 d) 2 e) 2 f) 1

Tabelle 5.42: Positiv unter der Kategorie Praktikum, 2. Interviewrunde

Positiv	Anzahl N
Lehrer (hilfsbereit, nett, offen, freundlich)	14
Tätigkeit a) Unterrichten war positiv, tolle Erfahrung b) Sonstiges	a) 10 b) 3
Kontakt zu Schülern war gut	3
Einblick in Beruf erlangt	2
Schulform	2

Tabelle 5.43: Negativ unter der Kategorie Praktikum, 2. Interviewrunde

Negativ	Anzahl N
Tätigkeit a) Langes Zuhören, Beobachten ist viel/ lange Hospitation „träge“ b) Sonstiges	a) 3 b) 3
Schulform (an Hauptschule war es auch schwierig)	1
Zeitpunkt (Appell: vor Hauptstudium schon selbst unterrichten)	1

Tabelle 5.44: Neutral/Beschreibung unter der Kategorie Praktikum, 2. Interviewrunde

Neutral/Beschreibung	Anzahl N
Soziale Komponente a) Soziale Komponente, menschlicher Anteil: hoch b) Sonstiges	a) 3 b) 2
Eigene Rolle a) Vorne zu stehen machte nichts aus b) War nervös	a) 1 b) 1
Bestärkung des Berufswunsches	10
Bestätigung des eigenen Könnens	6
Arbeit mit Schülern a) Sonstiges b) Gewisse Nähe aufbauen ist wichtig c) Lernt im Förderunterricht sich durchzusetzen d) Mit Fünftklässlern nicht so gerne; ab siebte/achte Klasse o. k.	a) 3 b) 1 c) 1 d) 1
„Das Drumherum“	4

5.2.2.6 Sonstiges

Sechs Studierende geben auf Nachfragen an, dass sie die Einführungsveranstaltungen zu Beginn des Studiums als *hilfreich* empfunden hatten.

5.2.3 Beruf/Profession

5.2.3.1 11. Skala: Lehrer werden

Auf einer Skala von 1 bis 10, wie sicher die Berufsentscheidung der Lehrerin ist, liegt der Durchschnittswert bei 19 auswertbaren Antworten bei 9,11. B5 beschreibt es treffend. Sein Berufswunsch, steht fest (10):

B5-M-E2: Ich glaube auch jetzt noch, dass es keinen schöneren Beruf gibt.

5.2.3.2 12. Motive: Gründe für die Berufswahl

Acht *Motive für die Wahl des Lehrerberufes* nennen Befragte im zweiten Interviewdurchgang:

Tabelle 5.45: Motive für die Berufswahl, 2. Interviewrunde

Motive für die Berufswahl	Anzahl N
Mit Menschen zu tun haben	3
Fachlich gerne etwas vermitteln	2
Fachlich (gut) etwas vermitteln	2
Gerne erklären	2
Sicherer Arbeitsplatz	2
„Egotrip“	1
Fächerinteresse	1
Keinen Bürojob machen wollen	1

Nach drei abgeschlossenen Ausbildungen beschreibt B5 den „Egotrip“ als ein Motiv:

B5-M-E: Das ist in meinem Alter natürlich der Ego. Das war so ein Egotrip, wo ich sage: Ja ok, ich kann es noch mal in dem Alter. Ich will es mir beweisen. Ich will es vielleicht auch anderen beweisen.

Zu Studienbeginn hat mal ein Familienmitglied zu mir gesagt: Zu 98 Prozent wirst du das Studium eh nicht schaffen, geschweige denn anfangen. Ich habe gesagt: Ich habe dann noch zwei Prozent Chance. Und ich bleibe auch jetzt noch dabei. Ich habe den Ehrgeiz, diese zwei Prozent zu ergreifen. Ich glaube, es gibt nichts Größeres, als den Moment, den man erreicht, wenn man am Schluss angekommen ist, seine Aufgabe wirklich erfüllt und erlebt hat. *00:13:39-7*

5.2.3.3 13. Positive Seiten des Lehrerberufes

Zu den *positiven Seiten des Lehrerberufes* gibt es sieben Kategorien:

Tabelle 5.46: Positive Seiten des Lehrerberufes, 2. Interviewrunde

Positive Seiten des Lehrerberufes	Anzahl N
Austausch/Arbeit mit Schülern	2
Freies Arbeiten	2
Ansehen	1
Bezahlung	1
Entwicklung des Schülers	1
In Kontakt mit Menschen kommen	1
Verbeamtung	1

5.2.3.4 14. Negative Seiten des Lehrerberufes

Auch bei den *negativen Seiten des Lehrerberufes* lassen sich sieben Kategorien ausmachen:

Tabelle 5.47: Negative Seiten des Lehrerberufes, 2. Interviewrunde

Negative Seiten des Lehrerberufes	Anzahl N
Administrative Tätigkeiten	1
Ansehen	1
Äußere Einflüsse	1
Eltern	1
Ggf. Burn-out/Stress	1
Klassengröße	1
Sich durchsetzen	1

5.2.3.5 15. Ein Lehrer ist .../sollte ...

Für B5 ist ein Lehrer immer noch ein *Schweizer Taschenmesser*, der viele Funktionen aufweisen muss und B16 meint:

B16-M-E2: Man muss auch ein guter Schiedsrichter sein.

Vier Interviewte berichten darüber, wie ihre eigenen Lehrer sie geprägt haben. Eine Essener Studentin erzählt:

B1-W-E2: Wenn ich mir meinen Traumlehrer mischen könnte, dann würde ich, glaube ich, aus meiner Mathelehrerin und aus unserer Oberstufenkoordinatorin [wählen]. Verständnissvoll, aber auch Druck dahinter. *00:22:33-7*

Ein Essener Student sagt, sein damaliger Chemie- und späterer Philosophielehrer habe ihn geprägt. Er sei ein beliebter Lehrer gewesen:

B16-M-E2: Er war auch immer jemand, der sich / Also man hatte schon das Gefühl, dass er sich auch für uns interessierte so als Person. *00:21:57-0*

Auf die Frage, ob es den idealen Lehrer gibt, beziehen 13 Befragte Stellung zu ihrer Meinung. Zwischen eindeutigen „Nein“- und „Ja“-Antworten gibt es auch Abwägungen:

B11-W-E2.2: Ich weiß nicht, ob es den idealen Lehrer gibt. Es gibt, denke ich, ideale Lehrer für bestimmte Klassen. Also das ist klassenabhängig, glaube ich oft. Weil in der Schule, in der ich jetzt auch war, der eine Lehrer war sehr, sehr streng. Das war aber in der Klasse angebracht. Der war nett. Es ist oft von der Klasse abhängig, was ideal ist dann. [...] Jemand, der auch hinguckt.

B17-W-E2: [Der ideale Lehrer] ist eine Wunschvorstellung. Jemand, der respektiert wird. Bei dem die Schüler wissen, woran sie sind. Nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch Pädagoge sein.

Einen interessanten Aspekt bringt B29 ins Spiel:

B29-W-K2.2: Wir sind alle nur Menschen mit unseren Schwächen. Und solange die Person wirklich Mensch ist, finde ich das in Ordnung.

Und wie sieht in dieser zweiten Interviewrunde das Lehrerbild Einzelner aus? Die sechs Nennungen lauten:

Tabelle 5.48: Eigenschaften eines Lehrers laut Einschätzung sieben Interviewender, 2. Interviewrunde

Eigenschaften eines Lehrers	Anzahl N
Authentisch sein	1
Einfühlsam, offen sein	1
Kommunikativ sein	1
Mit Problemen umgehen können	1
Schülern breites Bild vermitteln	1
Starke Nerven haben	1
Vielseitig sein	1

5.2.3.6 16. Nach dem Studium

Während des dritten Semesters kristallisiert sich heraus, dass sich drei Studierende vorstellen könnten, nach dem Studium zu promovieren.

5.2.3.7 17. Erwartungen/Wünsche an den Beruf

Bezogen auf die spätere Tätigkeit hofft eine Studentin auf ein gutes Arbeitsklima bei Schülern, aber auch Kollegen. Eine andere hatte vor der Aufnahme des Studiums eine Ausbildung absolviert und gearbeitet. Sie erhofft sich, ihre eigenen Erfahrungen an Schüler weitergeben zu können:

B11-W-E2: Eben auch denen [den Schülern] hinterher sagen kann: Das und das kommt auf euch zu. Und das ist auch kein Ponyhof, wenn ihr zur Arbeit gehen müsst.

An eine Gesamtschule oder deutsche Schule ins Ausland zu gehen erwägen je eine Studentin und ein Student. Eine Aachener Studierende ist überzeugt:

B19-W-A2: Der Kontakt mit den Schülern ist das A und O. Wenn man als Schüler weiß, dass man sich auf den Lehrer verlassen kann, dann geht man im Unterricht oder tritt man im Unterricht ganz anders auf.

B17 stellt folgende Ansprüche an sich selbst:

B17-W-E2: Dass ich meinen Stoff gut vermitteln kann. Dass man gut mit den Kindern arbeiten kann. Dass die Kinder auch wissen, dass sie zu einem kommen können, wenn sie Probleme haben.

5.2.3.8 18. Eigene Zukunft im Lehrerbereich

Wie stellen sich die Befragten ihre Zukunft im privaten und/oder im Lehrerbereich vor, wenn man davon ausgeht, dass man ggf. bis zu 40 Jahre lang im selben Beruf wird arbeiten können im Gegensatz zur derzeitigen Veränderung innerhalb der Arbeitswelt, in der es anscheinend kaum noch verlässliche Arbeitgeber gibt, die einen von der Ausbildung/vom Studium bis zum Erreichen des Rentenalters begleiten? Elf Kategorien ergeben folgendes Bild:

Tabelle 5.49: Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 2. Interviewrunde

Eigene Zukunft im Lehrerbereich	Anzahl N
Schulform	8
Eigener Anspruch	6
Familie	3
Ggf. Vertrauenslehrer werden	3
„Karriere“? – Ggf. Richtung Schulleitung	3
Bezahlung	2
Bis zur Pensionierung Lehrer sein	2
Klassenlehrer werden	2
Lehrer sein plus eigene Interessen verfolgen	2
Verbeamtung	2

Die Unterteilung der Kategorien bedeutet:

Tabelle 5.50: Schulform unter der Kategorie Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 2. Interviewrunde

Schulform	Anzahl N
Gymnasium	2
Privatschule o. a.	2
Bilinguale Schule	1
Gesamtschule oder Berufskolleg	1
Gesamtschule oder Gymnasium	1

Tabelle 5.51: Eigener Anspruch unter der Kategorie Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 2. Interviewrunde

Eigener Anspruch	Anzahl N
Dass die Schüler den Unterricht toll finden	1
Dem anderen auf Augenhöhe begegnen	1
Flexibel bleiben, neue Sachen dazulernen können	1
Schüler gleichbehandeln, auf Schwächere eingehen	1
Unterricht nahe bringen	1
Verantwortung tragen, „Pilot sein“	1

Was meint B5, wenn er das Lehrerdasein mit der Arbeit eines Piloten vergleicht?

B5-M-E2: Natürlich sehe ich, wenn ich so darüber nachdenke, was mich später erwartet im Beruf selber, sehe ich die Verantwortung, die ich habe. Dass ich mich an sehr enge Paradigmen halten muss. Weil ich ein Vorbild bin für die Schüler. Ich darf mir noch nicht mal erlauben, im Grunde genommen bei Rot über die Ampel zu gehen, weil es können Schüler folgen. Denen passiert irgendwas, ich werde meines Lebens nicht mehr froh.

Ich habe das mal verglichen mit einem Pilot: Der nimmt seine 120 Fluggäste an Bord, hebt ab, landet vier Stunden später und hat diese vier Stunden die Verantwortung für 120 Leute plus seine Crew. Und dafür steht er ein. Mit seinem Wissen, mit seiner Erfahrung, mit seinem Können, mit seinem Handeln. Hier ist es im Grunde genommen ein bisschen anders. Ich nehme die Schüler in der fünften Klasse auf und muss die begleiten bis zur zehnten. Bis dahin bin ich für die verantwortlich. Und ich muss zusehen, dass an keinem auch nur ein Kratzer drankommt. Zumindest nicht in meinem Unterricht. [...] Und das ist das, was mich so ein bisschen reizt, die Verantwortung, die man ganz einfach trägt. [...]

Die Unterkategorie *Familie* lässt sich unterteilen:

Tabelle 5.52: Familie unter der Kategorie Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 2. Interviewrunde

Familie	Anzahl N
Lehrerberuf mit Kinderwunsch kompatibel	2
Für eigene Kinder später die Stelle reduzieren	1

Zu dem Thema *Bezahlung* äußern sich zwei Studierende:

Tabelle 5.53: Bezahlung unter der Kategorie Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 2. Interviewrunde

Bezahlung	Anzahl N
Einstiegsgehalt gleich – ob am Gymnasium oder Berufskolleg	1
Etwas verdienen wollen	1

Zwei Lehramtsstudierende sehen neben dem Beruf die Möglichkeit, je eine weitere Aufgabe ausüben zu können:

Tabelle 5.54: Lehrer sein plus eigene Interessen verfolgen unter der Kategorie Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 2. Interviewrunde

Lehrer sein plus eigene Interessen verfolgen	Anzahl N
Nebenbei Artikel verfassen	1
Nebenbei Gutachter sein	1

Ein Studierender erwägt, aufgrund seines Alters (Ende 30), Nordrhein-Westfalen zu verlassen:

Tabelle 5.55: Verbeamtung unter der Kategorie Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 2. Interviewrunde

Verbeamtung	Anzahl N
Evtl. in ein anderes Bundesland ziehen, um noch verbeamtet zu werden	1
„Schöne Nebensache“	1

5.3 Dritte Interviewrunde

5.3.1 Zur Person

5.3.1.1 1. Fächer, Schulform

Aufgrund mehrerer Fächeränderungen und der verringerten Anzahl von Interviewten stellt sich die Situation bei den verbliebenen 15 Studierenden so dar:

Tabelle 5.56: Gewählte Fächer Fünftsemester, N = 15, 3. Interviewrunde

Erstfach + Anzahl N		Zweitfach + Anzahl N		Drittfach + Anzahl N	
Deutsch	4	Englisch	4	Philosophie	2
Englisch	4	Biologie	2	DAZ-IP	1
Französisch	2	Evangelische Religion	2	Kunst	1
Mathematik	2	Geschichte	2		
Bautechnik	1	Sozialwissenschaften	2		
Physik	1	Katholische Religion	1		
Sozialwissenschaften	1	Mathematik	1		
		Physik	1		

Neun Studierende haben ihre Fächerwahl seit Aufnahme des Studiums beibehalten. Die Veränderungen zur zweiten Interviewrunde fallen minimal aus: Ein Befragter wählt Philosophie als Drittfach hinzu, eine Befragte Kunst.

Der Essener Student B4, der die Bemerkung *eigentlich wollte ich anfangs nie Lehrer werden* tätigte, hatte sein Lehramtsstudium nicht fortgeführt, sondern seinen begonnenen Bachelor of Science in Biologie beendet.

Die gewählte Schulform ist bei allen Interviewpartnern konstant geblieben:

Tabelle 5.57: Gewählte Schulform Fünftsemester, N = 15, 3. Interviewrunde

Schulform	Anzahl N
LA HRGe	5
LA GyGe	9
LA Bk	1

5.3.1.2 2. Kontakt mit Kindern/Jugendlichen

Vier Befragte geben an, weiterhin Nachhilfeunterricht zu erteilen, ein weiterer Befragter ist weiterhin Messdiener und in der Leiterrunde organisiert.

5.3.1.3 3. Finanzierung des Studiums

Ein wichtiger Aspekt des Studierens ist die Tatsache, dass das Studium finanziert werden muss. Die Studierenden geben diesbezüglich an:

Tabelle 5.58: Finanzierung des Studiums, 3. Interviewrunde

Finanzierung des Studiums	Anzahl N
Arbeit	8
Unterstützung von zu Hause (in finanzieller Hinsicht oder, dass man noch zu Hause wohnt)	6
BAföG	1
Sonstiges (Stipendium)	1

Hier gibt es fünf Doppelnennungen. Vier Studierende arbeiten und erhalten Unterstützung von zu Hause, eine Studierende arbeitet, erhält etwas BAföG und lebt noch zu Hause.

B14 begründet die Wahl seiner Tätigkeit so:

B14-M-E3.1: Da hilft Nachhilfe auf jeden Fall im Lehramtsstudium unheimlich, weil man da praxisnah arbeiten kann. Ist irgendwie besser als kellnern.

5.3.2 Studium

5.3.2.1 4. Skala: Studium beenden

Der Durchschnittswert dreier Nennungen, das Studium zu beenden, beläuft sich auf 9.

5.3.2.2 5. Ist-Zustand

Wie in der zweiten Interviewrunde bereits dargelegt, fallen in diese Kategorie alle Äußerungen, die Auskunft geben über das Studium zum Zeitpunkt des Interviews bzw. mit der Vergangenheit oder näheren Zukunft verknüpft sind.

Tabelle 5.59: Ist-Zustand, 3. Interviewrunde

Ist-Zustand	Anzahl N
Fächer	13
Zeitplan	13
Sonstiges	10
In Planung/Wunsch	8
Klausurenphase	8
Stundenplan	6
Studium entspricht Fähigkeiten?	5
Bachelorstudium vs. Staatsexamensstudium	3
In Fachbereich o. ä. integriert	3
Studiengebühren (kaum gewusst, wofür diese verwendet worden waren/eine Bibliothek hat verkürzte Öffnungszeiten nach der Abschaffung der Studiengebühren)	2
Zufriedenheit (mit dem Studium zufrieden)	2
Arbeit in Gruppen (hat sich gebessert)	1

Das Thema *Fächer* wird von den einzelnen Befragten unterschiedlich aufgefasst:

Tabelle 5.60: Fächer unter der Kategorie Ist-Zustand, 3. Interviewrunde

Fächer	Anzahl N
Würde Fächer wieder wählen/Begeisterung nach wie vor	3
Dozenten geben weniger Aufgaben auf	1
Erlernen praktischer Anleitungen	1
Fach hat an Wert gewonnen	1

Fächer (Fortsetzung)	Anzahl N
Ggf. Wechsel auf Berufskolleg, wenn Latein nicht bestanden wird	1
Hausarbeiten in englischer Sprache wurden gut bewertet	1
Inhalte zu hoch gegriffen für spätere Zielgruppe	1
Interesse der Kommilitonen am Fach von Fach zu Fach verschieden	1
Nicht mehr Praxisbezug in Englisch als vorher	1
Positiven Zugang zum Fach gefunden	1
Qualität der Lehre im Fach Französisch hat sich gebessert	1
Seminare nicht mehr so voll	1
Spracherwerb während Auslandssemester gut	1
Volle Seminare	1

Bei dem Thema Zeitplan zeigt sich, dass eine Studierende voraussichtlich ein Semester früher fertig sein wird, fünf sind planmäßig im Studienverlauf, fünf werden etwas länger brauchen, als gedacht. Eine Studierende sagt:

B25-W-A3: Das Einzige, was ein bisschen Zeitdruck macht, ist dadurch, dass ich letztes Semester ja versucht hatte, mit Latein klarzukommen, hatte ich sehr wenig belegt und hatte dann ja, eben, nicht so viele Scheine gemacht. Und deswegen habe ich halt, sage ich mal, bin ich ein bisschen langsamer. Aber ich habe das mittlerweile einfach für mich, sage ich mal, eingesehen, dass ich wahrscheinlich erst nach dem zehnten Semester fertig sein werde. *00:06:11-9*

Sonstiges meint:

Tabelle 5.61: Sonstiges unter der Kategorie Ist-Zustand, 3. Interviewrunde

Sonstiges	Anzahl N
Austausch mit anderen Studierenden weiterhin gegeben	1
Bei Krankheit keine Unterstützung seitens der Uni	1
B profitierte von Auslandsaufenthalt: wird später seinen Schülern von den Erfahrungen berichten können	1

Sonstiges (Fortsetzung)	Anzahl N
Internetpräsenz der Universität nicht gut (Universität Duisburg-Essen)	1
Kontakt mit Schule gehalten	1
Kritik an NC auf einzelnen Lehramtsfächern	1
Man lernt nicht unbedingt das, was man für die Schule benötigt	1
Ziel: Studium abschließen, keine weiteren Erwartungen	1

Eine Studierende auf LA HRGe weiß im fünften Semester bereits, zu welchem Zeitpunkt sie voraussichtlich ihr Referendariat beginnen wird. Weitere Pläne bzw. Wünsche lauten:

Tabelle 5.62: In Planung/Wunsch unter der Kategorie Ist-Zustand, 3. Interviewrunde

In Planung/Wunsch	Anzahl N
Auslandsaufenthalt für die Sprache einplanen	1
Auswandern – wenn überhaupt – erst nach dem Studium	1
Erkundigungen über Biologievorlesungen auf Englisch eingeholt	1
Meisterbrief noch nicht abgeschlossen	1
Nicht an eine andere Uni gewechselt	1
Pastoralreferent nach dem Studium werden	1
Sonstiges	1
Taschenuhr noch nicht gekauft	1
Umzug nach Essen demnächst	1
Zeitpunkt des Referendariats steht fest	1

In der dritten Interviewrunde erzählt eine Aachener Studierende, dass sie noch immer keine Taschenuhr besitzt:

Interviewerin: Haben Sie eine Taschenuhr mittlerweile?

B25-W-A3.2: Nee, immer noch nicht (beide lachen). Ich habe immer noch hier mein

Handy und ja, und wenn ich, das hatte ich ja damals auch gesagt, als ich im Praktikum war, habe ich mir dann Uhren geliehen im Unterricht von den Lehrern oder so.
00:10:48-2

Als stressig empfinden zwei Studierende die Phase der Klausuren:

Tabelle 5.63: Klausurenphase unter der Kategorie Ist-Zustand, 3. Interviewrunde

Klausurenphase	Anzahl N
Klausuren immer am Ende des Semesters. „Ein bisschen „knuddelig. Stressig.“; Vorschlag: Auf die letzten drei Wochen aufteilen	2
DGD ¹ beendet. Nur die Endnote zählte.	1
Fast alles bestanden	1
Klausurenphase läuft gut	1
Klausur schreiben im CinemaxX ⁹¹ ohne Tische „merkwürdig“	1
Noch nicht alle Klausuren angegangen	1
Wunsch: alles bestanden zu haben	1

¹ Didaktisches Grundlagenstudium Deutsch

Die Unterkategorie *Stundenplan* ergibt sechs Nennungen:

Tabelle 5.64: Stundenplan unter der Kategorie Ist-Zustand, 3. Interviewrunde

Stundenplan	Anzahl N
18 Semesterwochenstunden geplant	1
Manche Seminare werden nur zum Wintersemester angeboten	1
Mit Stundenplan zufrieden	1
Nicht alle Fächer belegen können, da überbelegt	1
Probleme mit dem Auffinden von Kursen	1
Stundenplan sechsmal umgestellt; neues Fach dazu genommen	1

⁹¹ Kinokomplex am Berliner Platz in Essen

Ein Aachener Student berichtet über Probleme beim Auffinden von bestimmten Kursen in unterschiedlichen Onlinesystemen der Universität; was den Stundenplan betrifft, habe er noch nicht alles geplant. Aber es tun sich Schwierigkeiten auf:

B27-M-A3: Ich hatte es ja schon immer schwer, meine Kurse überhaupt zu finden, weil die andere Namen haben als die, die hier in den Vorgaben stehen. Jetzt haben die die noch mal umbenannt, das heißt: Jetzt finde ich die überhaupt nicht mehr. Das heißt, ich habe jetzt hier einen ganz wunderbaren Studienverlaufsplan, und ich weiß aber gar nicht, was das dann letztendlich sein soll in echt. Das ist echt toll. Vor allem, weil es nicht so viele Studienberater gibt für mein Ding. Um nicht zu sagen: keinen in Aachen.
00:22:21-6

Zu anspruchsvoll ist im fünften Semester das Studium für keine der befragten Personen. Eine fühlte sich unterfordert, zwei liegen im Mittelfeld und eine Person findet es immer noch anspruchsvoll. Eine Essener Studentin differenziert nach Fächern:

B6-M-E3.1: Das schwankt von: Ist total lächerlich zu oh Gott, ist echt viel. Der Unterschied Englisch zu Biologie ist kaum ein Vergleich. Weil so viele Klausuren in Englisch sind schlicht lächerlich. Ich denke: Wofür hast du überhaupt jetzt gelernt? Und in Biologie ist schon da, da sitze ich dann drei, vier, fünf Wochen vor den Sachen und pauke die jeden Tag und viele, viele Stunden, und dann komme ich mit einer Drei raus.

Zwei Studierende äußern, dass sie froh seien, auf Staatsexamen zu studieren, da man sich die Zeit freier einteilen könne als bei einem Studium auf Bachelor/Master.

In den Fachbereich möchte sich eine Studierende integrieren, eine andere wird wieder Erstsemester betreuen und eine dritte Studentin sagt, dass die englische Fachschaft an der Universität Duisburg-Essen, am Campus Essen, weiterhin wenig präsent sei.

5.3.2.3 6. Didaktik; ESL, EWS

Der Kategorie *Didaktik; ESL, EWS* konnten sechs Unterkategorien zugeordnet werden:

Tabelle 5.65: Didaktik; ESL, EWS, 3. Interviewrunde

Didaktik; ESL, EWS	Anzahl N
ESL, EWS und ESL, EWS-Klausuren	11
Bisher gelernt/Inhalte	8
Wunsch/Einschätzung: mehr Praxisinhalte	7

Didaktik; ESL, EWS (Fortsetzung)	Anzahl N
Didaktik seitens der Dozenten	3
Wunsch: Theorie-Praxis-Transfer	3
Wunsch: kleinere Gruppen	1

Hinter den einzelnen Unterkategorien verbirgt sich Folgendes:

Tabelle 5.66: ESL, EWS und ESL, EWS-Klausuren unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 3. Interviewrunde

ESL, EWS und ESL, EWS-Klausuren	Anzahl N
ESL-Grundstudium fertig, Klausuren bestanden	2
ESL = Auswendiglernen	2
Hauptstudium: immer noch wenig Theorie-Praxis Bezug	2
ESL-Grundstudium theorielastig	1
ESL-Hauptstudium ergiebiger	1
ESL: nun mehr Seminare im Hauptstudium	1
ESL = Realitätsfremd	1
Große Aussiebtechnik	1

Tabelle 5.67: Bisher gelernt/Inhalte unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 3. Interviewrunde

Bisher gelernt/Inhalte	Anzahl N
Didaktik wird im Nachhinein als sinnvoll angesehen	1
Fachdidaktikkurs in Deutsch bestanden	1
Fachdidaktikkurs in Englisch Teaching 9/11 war gut	1
Fachdidaktik in Sozialwissenschaften hatte ein gutes Seminar (Planung und Umsetzung von Unterricht)	1
Fachdidaktik ist besser geworden, jedoch: B suchte sich zu bearbeitende Themen heraus, die sie persönlich bereichern (Problemverhalten innerhalb der Klasse unter Schülern)	1

Bisher gelernt/Inhalte (Fortsetzung)	Anzahl N
Kurs über Erstellen einer Tafelbildes in Biologie erwies sich als sinnvoll	1
Kurs über Kinder von psychisch kranken Eltern erwies sich als nicht praxisnah	1
Praktische Dinge erlernt durch selbst durchgeführte Lehrerbefragungen und Einführung in computerbasiertes Lernen	1
Unterrichtsvideos waren sinnvoll. Allerdings: nicht sehr aktuelles Material	1
Von Frontalunterricht nicht mehr so überzeugt wie zu Beginn des Studiums	1

Über mehr Praxisbezug im Hauptstudium berichtet B3:

Interviewerin: Sie hatten gesagt, Sie müssen auch noch am Durchsetzungsvermögen und sinnvollen Methoden einzusetzen sozusagen dran arbeiten. *00:07:38-1*

B3-M-E3: Gerade, was die Methodik angeht, haben wir das in Praxisstudien einfach viel auch schon ausprobieren können. Man hat halt auch gemerkt, dass manche Sachen besser funktionieren und manche weniger.

Zu den Didaktikkursen sagt B3:

B3-M-E3: In Englisch war das dieses Semester ziemlich gut. Da hatte ich einen Fachdidaktikkurs, das ging um Teaching 9/11, also wie gehe ich mit dem 11. September [2001] in der Schule um. Und da war dann die Aufgabe des Teilnehmers, zu einem bestimmten Medium eine Unterrichtsstunde zu entwerfen. Und das haben wir dann auch gemacht. Und ich habe zum Drama was gemacht. Also das ist schon diesmal wirklich praxisbezogen. Man hat halt konkret was entworfen und das dann auch mit den anderen Studierenden simuliert. Also wir haben die konkrete Schulsituation nachgemacht.

Tabelle 5.68: Wunsch/Einschätzung: Mehr Praxisinhalte unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 3. Interviewrunde

Wunsch/Einschätzung: Mehr Praxisinhalte	Anzahl N
Wie man die Materie rüberbringt, das den Schülern vermittelt	3
Damit Theorie auf die Praxis anwendbar ist, muss man nachhaken (bei den Dozenten)	1
Didaktikkurs in Biologie gut, wird für Englisch auch erwartet	1
Didaktikkurs in Physik wies keinen konkreten Praxisbezug auf	1

Wunsch/Einschätzung: Mehr Praxisinhalte (Fortsetzung)	Anzahl N
Einblick in: Schulalltag, Schulpraxis	1
Hofft, im Referendariat mehr Einsicht in Didaktik zu erhalten	1
Stundenplanung machen	1
Umgang mit Schülerschaft	1
Viele Dozenten haben keine Ahnung vom Umfeld Schule	1

Tabelle 5.69: Didaktik seitens der Dozenten unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS,
3. Interviewrunde

Didaktik seitens der Dozenten	Anzahl N
Die Leute, die Didaktik unterrichten, sollten sich überlegen, wie man das rüberbringen könnte	1
Formulierungen verstockt	1
Können nicht erklären	1
Prof. liest aus eigenem Buch vor, das das zugrunde liegende Buch für die Veranstaltung ist	1

Zu der Aussage, dass Dozenten nicht erklären können, findet sich eine amüsante Textpassage. Zu einem bestimmten Dozenten im Bereich der Didaktik sagt B14:

B14-M-E3.1: Das war das alte Problem von Didaktikleuten. Weil die den Leuten erklären sollen, wie man was erklärt, aber selber so schlecht erklären, dass man denkt, die können nicht erklären wie man erklärt. *00:29:20-8*

Tabelle 5.70: Wunsch: Theorie-Praxis-Transfer unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS,
3. Interviewrunde

Wunsch: Theorie-Praxis-Transfer	Anzahl N
Verknüpfung mit der Praxis	2
Erst war die Verknüpfung mit der Praxis eine Erwartung, jetzt ist es nur noch ein Wunsch	1

Das Studium beschreibt B3 nicht als Berufsvorbereitung, sondern als Block:

B3-M-E3: Ja, Didaktik. Kann ich immer noch nur mit drei Ausrufezeichen sagen. Es wird ja oft gesagt, dass man zu Fachidioten ausgebildet wird und bisher, also vor allem im Englischen. In Religion versuchen die es immer, ist auch bei den normalen

Vorlesungen, Seminaren, dass dann überlegt wird: Ja, wie könnte man das jetzt den Schülern näherbringen oder so was.

Aber in Englisch ist das zum Beispiel ein Seminar zum Viktorianischen Zeitalter gehabt, da werde ich mit Sicherheit meinen Schülern nicht viel drüber erzählen können. Also da sind so manchmal so Momente, wo ich mir denke: Wozu brauche ich das jetzt eigentlich? Klar, ich muss auch ein gewisses Backgroundwissen haben, aber letzten Endes soll ich den Schülern was vermitteln können. Und das fehlt einfach jetzt noch. Weil so, wie das Studium ist, ist es keine Berufsvorbereitung, sondern das ist ein Block, und danach kommt das Referendariat, wo man dann hoffentlich – es wurde ja jetzt verkürzt – wo man dann hoffentlich zu einem Pädagogen ausgebildet wird dann. Dass, wenn man als Uni Essen den Schwerpunkt auf Lehrerbildung setzt, dass dann auch wirklich in den Fächern geguckt wird, dass auch wirklich Lehrerbildung betrieben wird und keine Fachidiotenausbildung.

Einen Vorschlag zum Thema *kleinere Gruppen* hat B16:

B16-M-E3: Diese ganzen Vorlesungen im Grundstudium, die wirklich nichts bringen, die würde ich streichen und stattdessen entweder Seminare oder zusätzliche Praktika ansetzen oder irgendwas, was entweder konkret die Praxis dann zum Thema hat oder wo man sich wirklich, wo man das Thema auch wirklich leichter verfolgen kann als in einer von sechs Vorlesungen.

Der Student würde den Aufbau des Lehramtsstudiums verändern, zum Beispiel weniger Vorlesungen und dafür mehr Seminare anbieten.

5.3.2.4 7. Erwartungen/Wünsche an das Studium

Bei den *Erwartungen* bzw. *Wünschen an das Studium* wurden die ESL, EWS und die didaktischen Seminare außen vor gelassen, da sie bereits Berücksichtigung fanden unter 5.3.2.3 6. Didaktik; ESL, EWS.

Tabelle 5.71: Erwartungen/Wünsche an das Studium, 3. Interviewrunde

Erwartungen/Wünsche an das Studium	Anzahl N
Bisher (nicht) erfüllt	5
Verbesserungsvorschläge	5
Fachlich	3
Praktikum, Referendariat	3
Wunsch: Organisation	3
Wunsch: Mehr Praxisphasen	1

Bisher (nicht) erfüllt bedeutet:

Tabelle 5.72: Bisher (nicht) erfüllt unter der Kategorie Erwartungen/Wünsche an das Studium, 3. Interviewrunde

Bisher (nicht) erfüllt	Anzahl N
Checkliste in Form von Broschüren erhalten	1
Erwartung, dass man auf die Schule vorbereitet wird, ist nicht mehr vorhanden	1
Gelerntes ist noch nicht in Praxis umsetzbar	1
Noch keine Videoaufnahmen analysiert	1
Platz für Botanikklausur erhalten	1
Schreibstil, etc. hat sich gebessert	1
Sprechen vor Studierenden ist besser geworden	1
Was zu tun ist, wenn ein Kind sich daneben benimmt: noch nicht gelernt	1

Sechs *Verbesserungsvorschläge* sind nachfolgend aufgelistet:

Tabelle 5.73: Verbesserungsvorschläge unter der Kategorie Erwartungen/Wünsche an das Studium, 3. Interviewrunde

Verbesserungsvorschläge	Anzahl N
Absprache der Fakultäten untereinander	1
Anlaufstelle für allgemeine Fragen (fehlt)	1
Informationen seitens der Universität bereitstellen: Programm für Alleinerziehende; Was tun, wenn man krank wird?	1
Lehramtsausbildung wie Ausbildung gestalten	1
Nicht Referate in jedem Fach halten müssen, sondern einen Rhetorikkurs besuchen	1
Regelstudienzeit abschaffen	1

Die Lehramtsausbildung wie eine Ausbildung gestalten meint:

B14-M-E3.2: Vielleicht auch wirklich die Lehramtsausbildung dann zu einer Lehramtsausbildung macht und nicht zu einem Studiengang, der – sage ich mal – irgendwie in die anderen Studiengänge angepasst wird. Im Moment wird die Lehramtsausbildung komplett an die Fachausbildung, an die fachliche Ausbildung von normalen Wissenschaftlern, an die akademische Ausbildung angeglichen. Dass man

das davon koppelt und sagt, das ist eine eigenständige Sache. Und praktisch wie ein Handwerkszeug gelernt wird.

So merkt man auch nach Meinung von B14 viel früher, wenn der Beruf einem nicht liegt.

Absprache der Fakultäten untereinander bedeutet:

B9-W-E3: Eigentlich müssen so die Fakultäten besser untereinander arbeiten. Weil es gibt Studiengänge, die sehr viel fordern an Leistungsnachweisen, also zum Beispiel Biologie, Chemie, Mathematik. Und dann gibt es wieder andere, die dann sozusagen als Laberfach gelten, aber das gleicht sich halt bei manchen Leuten nicht aus, wenn die dann zwei Fächer haben, die dann so viel erwarten, und das ist irgendwie ein bisschen problematisch.

Wann man Klausuren ansetzt, dass die nicht alle an einem Tag oder in einer Woche alle stattfinden. [...Bei Lehramtsstudiengängen,] dass es praxisbezogener ist oder zumindest Leute, die aus der Praxis kommen, die auch mal Fallbeispiele nennen können.

Fachlich äußern sich zwei Interviewte wie folgt:

B18-W-E3: Ich möchte oder ich wünsche mir, dass es so bleibt, dass ich das Gefühl habe, ich muss nicht komplett im Selbststudium alles erarbeiten. Sondern dass ich studiere, weil man mir auch etwas näherbringt. Das wäre so meine Erwartung.

B29-W-K3: Erwartung? Hoffnung habe ich jetzt erst mal für das Examen. Dass ich dann mein Examen auch bestmöglich abschließen kann.

Zu Experimenten in Physik sagt ein angehender Lehrer:

B7-M-E3: Für den, der seinen Unterricht frei nach Vorschrift und so weiter machen will, ist das auch vollkommen ausreichend. Man hat Experimente mit an die Hand gegeben, man weiß ungefähr, wie Experimente aufgebaut werden und so weiter. Und wer noch darüber hinaus eigene Experimente machen will, der wird sie eh sowieso machen. *00:33:26-6*

Auch zum Themengebiet *Praktikum, Referendariat* gibt es drei Äußerungen. Eine davon lautet:

B14-M-E3.2: [Die Ausbildung] ist viel zu wenig praxisorientiert.

Sein Vorschlag lautet daher:

B14-M-E3.2: Dass sie wirklich jeden Vormittag an der Schule sind, oder muss ja nicht jeder sein, aber wirklich ein- bis zweimal die Woche während des Studiums. Es wäre wesentlich effektiver zu sagen: O. k., pass mal auf, wir machen das wirklich so: Wir gleichen dann auch die Ferienphasen an die Schulferien an vielleicht so ein bisschen. Und / oder machen das irgendwie so überlappend, dass man dann in die Phase, wo keine Schule ist, dann noch ein bisschen Uni reinpackt. Man ist stationär häufig an der Schule. Viel an der Schule. Wirklich vormittags. Geht regelmäßig mit, kann dann auch regelmäßig Stunden übernehmen. Fängt dann schon mit dem Referendariat an

praktisch. Und dass dann im Nachmittagsbereich dann noch mal irgendwie oder halt an speziellen Tagen noch mal en bloc spezielle Lehramtskurse sind, wo dann vielleicht auch die Stoffauswahl spezieller auf Lehramtler abgestimmt ist. *00:02:07-4*

B17 wünscht sich:

B17-W-E3: Ich verspreche mir viel von dem fachdidaktischen Praktikum, von dem Fachpraktikum. Ich hoffe, dass mir da noch viel mit auf den Weg gegeben wird, weil die Fachdidaktik ist bisher im Studium ein bisschen kurz gekommen. Ich hoffe, dass das im Hauptstudium noch mal anders wird. Weil das mir ja wirklich vermittelt, wie ich später mit den Schülern was bearbeiten muss. Wie ich sie auf den richtigen Weg bringe, um die und die Sachen wirklich zu lernen.

Die *Erwartungen* zu Beginn des Studiums und heute reflektiert die Aachener Studentin B25:

Interviewerin: Da keine Erwartungen, dass es Sie gut auf den Beruf vorbereitet, sondern schauen, was bringt das zweijährige oder anderthalbjährige Referendariat? *00:16:21-3*

B25-W-A3: Genau, also eher die Erwartung, am Anfang dachte ich halt, man lernt wirklich, Lehrerin zu sein in der Uni. Aber jetzt mittlerweile ist mir halt bewusst geworden, dass man eher schon fachlich super top geschult wird und dafür halt eben dieses Lehrerinnensein sich selber ein bisschen aneignen muss. Auch im Pädagogikraum ist es halt auch weiterhin so, dass man halt nur die äußeren Bedingungen lernt, also zum Beispiel Lerntheorien, Lernkonzepte und so was. Aber das ist ja auch wichtig. Man muss ja auch wissen: Wie funktioniert das eigentlich mit dem Lernen und warum kann ich deswegen nicht ein Rezept für jeden Schüler haben? Weil eben das doch unterschiedlich ist und das ist ja auch wichtig, das zu wissen. Und deswegen verstehe ich schon, dass man da jetzt nicht quasi das Referendariatsseminar die ganze Uni über hat. *00:17:18-4*

Vier Wünsche organisatorischer Art liegen vor:

Tabelle 5.74: Wunsch: Organisation, denn: unter der Kategorie Erwartungen Wünsche an das Studium, 3. Interviewrunde

Wunsch: Organisation, denn:	Anzahl N
In Evangelischer Religion: Eine Veranstaltungen wird unterschiedlichen Modulen zugeordnet (steht in Studienordnung unter anderem Modul als im LSF)	1
Anmeldung für Berufspraktikumsplatz lief über Ilias ¹ , der Termin jedoch über das LSF, was dem betreffenden Studenten nicht bekannt gewesen war.	1
Im Biologie-Grundstudium lief alles über das LSF, im Hauptstudium muss man sich wieder auf dem Zettel holen. Man wird im Hauptstudium alleine gelassen.	1
Scheine müssen bei Anmeldungen für die Zwischenprüfung als Papier vorliegen, obwohl alles im Computer gespeichert wird.	1

¹ eLearning-Plattform

5.3.2.5 8. Praktikum

Die Kategorie *Praktikum* umfasst vier Unterkategorien, von denen nachfolgend drei erklärend jeweils als Tabelle dargestellt sind.

Tabelle 5.75: Praktikum, 3. Interviewrunde

Praktikum	Anzahl N
Daten und Fakten	7
Neutral/Beschreibung	4
Positiv	4
Negativ (Nicht alle Lehrer nahmen sie, wie abgesprochen, morgens um 8 Uhr in die Klassen mit)	1

Tabelle 5.76: Daten und Fakten unter der Kategorie Praktikum, 3. Interviewrunde

Daten und Fakten	Anzahl N
Bereits absolviert bzw. derzeit a) Ein Fachpraktikum b) Außerschulisches Praktikum	a) 6 b) 1
Zeitraumen: vier Wochen im Block	1
Wo absolviert (Schulform) a) Gesamtschule b) Gymnasium c) Berufskolleg d) Internat e) Hauptschule	a) 2 b) 2 c) 1 d) 1 e) 1
Inhalte a) Im Fach Mathematik absolviert b) Im Fach Englisch absolviert c) Im Fach Sozialwissenschaften absolviert d) Nur eine Doppelstunde unterrichtet e) Eins-zu-eins-Betreuung geleistet f) Freiwilliges Praktikum an Hauptschule zum Thema Berufsvorbereitung war erst Herausforderung, dann gut g) Läuft gut	a) 1 b) 1 c) 1 d) 1 e) 2 f) 1 g) 1
Derzeit Vorbereitung darauf	1

Tabelle 5.77: Neutral/Beschreibung unter der Kategorie Praktikum, 3. Interviewrunde

Neutral/Beschreibung	Anzahl N
Bestärkung des Berufswunsches	2
Arbeit mit Kindern (tägliche Herausforderung, ob man die desinteressierten Schüler packen kann)	1
Bestätigung des eigenen Könnens (Vor Achtklässlern bestanden. Man muss schlagfertig sein.)	1

Tabelle 5.78: Positiv unter der Kategorie Praktikum, 3. Interviewrunde

Positiv	Anzahl N
Lehrer a) Netter Betreuungslehrer b) Von allen Lehrern akzeptiert	a) 2 b) 1
Kontakt zu Schülern	2
Tätigkeit (gerne unterrichten)	2

5.3.3 Beruf/Profession

5.3.3.1 9. Skala: Lehrer werden

14 Befragte äußern sich anhand der vorgegebenen Skala eindeutig zu ihrem Bestreben, Lehrer zu werden. Der Mittelwert liegt bei 8,89. Ein Befragter nennt den Wert 4, einer 5, einer 8, einer 8,5 (bzw. zwischen 8 und 9), einer 9 und neun 10.

5.3.3.2 10. Motive: Gründe für die Berufswahl

Im Vergleich zur ersten und zweiten Interviewrunde sind keine neuen Gründe für die Berufswahl hinzugekommen:

Tabelle 5.79: Gründe für die Berufswahl, 3. Interviewrunde

Gründe für die Berufswahl	Anzahl N
Mit Menschen zu tun haben	3
Fachlich gerne etwas vermitteln	2
Abwechslung	1
Fachlich (gut) etwas vermitteln	1

5.3.3.3 11. Nach dem Studium

Zwei Studierende hatten auch im zweiten Interview bereits in Erwägung gezogen zu promovieren.

Tabelle 5.80: Nach dem Studium, 3. Interviewrunde

Nach dem Studium	Anzahl N
Ggf. promovieren	2
An die Uni zurückkehren, um angehende Lehrer zu unterrichten	1

5.3.3.4 12. Erwartungen/Wünsche an den Beruf

Zwei Nennungen innerhalb der 15 Interviews besagen:

Tabelle 5.81: Erwartungen/Wünsche an den Beruf, 3. Interviewrunde

Erwartungen/Wünsche an den Beruf	Anzahl N
B. freut sich auf die Arbeit mit Schülern	1
Supervision im Beruf wichtig, da viele Lehrer ausgebrannt sind	1

5.3.3.5 13. Eigene Zukunft im Lehrerbereich

Vorstellungen über die *eigene Zukunft im Lehrerberuf* zeigen:

Tabelle 5.82: Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 3. Interviewrunde

Eigene Zukunft im Lehrerbereich	Anzahl N
Schulform a) Gymnasium b) Hauptschule im ländlichen Bereich c) Privatschule o. a. d) Schulform noch nicht festgelegt e) Gesamtschule oder Gymnasium f) Bilinguale Schule steht noch nicht fest	a) 1 b) 1 c) 2 d) 1 e) 1 f) 1
Vertrauenslehrer werden	4
„Karriere“? a) Ggf. b) Nein, da sonst weniger Kontakt zu Schülern	a) 2 b) 1
Sich vorstellen können, bis zur Pensionierung Lehrer zu sein	2
Eigener Anspruch: streng sein, aber fair. Und transparent.	1
Als Pädagoge a) Schüler persönlich zu unterstützen auf Lebensweg b) Später als Pädagoge zu arbeiten	a) 1 b) 1

Die Idee des Essener Studenten B7 ist es, die Schüler auch:

B7-M-E3: [...] als Lehrer auf einen vernünftigen Lebensweg zu bringen. Also die Möglichkeit zu haben, Leuten soweit es einem selber persönlich möglich ist, einen vernünftigen Start mit auf den Weg zu geben. Das heißt einmal natürlich, den fachlichen Rahmen da zu geben, dass sie halt gewisse Gesetzmäßigkeiten und so weiter kennen, die man später im Berufsleben braucht. Aber auch gewisse moralische Ansprüche einfach. *00:25:13-9*

5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse: Gesamtkohorte

Ein Forschungsdesign mit überwiegend offener Fragestellung und einer anschließenden Interviewverschriftlichung von mehr als 800 Seiten bietet eine Fülle von Ergebnissen, von denen nicht notwendigerweise alle in Betracht gezogen werden müssen bzw. können, da sie den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschritten hätten. Gleichzeitig kann es passieren, dass aufgrund der Menge an Resultaten der Fokus auf

die eigentliche Fragestellung nicht mehr gegeben ist. Um den Blick wieder auf das Wesentliche dieser Forschung zu richten, sind die drei Unterkapitel 5.1 bis 5.3 nachfolgend zusammengefasst mit Blick auf die Forschungsfrage, die hier erneut erwähnt sei:

Wie stellt sich das Motivprofil der Befragten zu Studienbeginn dar und wie verändert es sich aufgrund welcher Bedingungen und Gründe?

Vorangestellt sind unveränderliche Daten der ersten Interviewsituation wie die *Einschätzung von persönlichen Stärken und Schwächen*, die Gesamtprozentzahl zum Thema *Klarer, eigener Berufswunsch versus äußere Umstände* und Angaben zum Umfeld *Lehrer innerhalb der Familie und/oder im Freundeskreis*. Im Folgenden werden Auszüge der Ergebnisse der ersten, zweiten und dritten Interviewrunde auf Schaubildern gezeigt. Zur besseren Übersicht werden diese im Querformat dargestellt. Es sind die für die Fragestellung wichtigen Punkte zusammenfassend dargestellt.

Dabei geht aus den absoluten Zahlen hervor, dass den Studierenden etwas mehr daran gelegen ist, das Studium zu beenden, als später im Beruf des Lehrers tätig zu werden. Da die Ergebnisse jedoch nicht auf einheitlichen Antwortnennungen beruhen, sind sie nur bedingt miteinander vergleichbar. Zudem fallen bei dieser geringen Stichprobengröße schon ein bis zwei Antworten mit geringer Zahl ins Gewicht.

Nur begrenzt miteinander vergleichbar sind auch die Antworten auf die Frage, wie anspruchsvoll das Studium eingeschätzt wird. Zu Beginn des Studiums beschreibt es die Mehrzahl als *anspruchsvoll*, beim zweiten und dritten Interviewdurchgang fallen die Antworten nicht mehr eindeutig aus, da die Antwort bei drei Befragten im zweiten Interview *von Kurs zu Kurs schwankt*. Als zu anspruchsvoll wird es von niemanden angesehen, auch in der letzten Interviewsituation nicht.

Aus den nachfolgenden Schaubildern wird ersichtlich, dass die Erhebung der Daten an drei Messzeitpunkten zweierlei ermöglicht: Der erste Interviewdurchlauf zeigt allgemein Einstellungen, subjektive Überzeugungen und den Ist-Zustand der Studierenden auf. Die Zweit- und Drittbefragung je zwei Semester später gestattet bei einem Teil derselben Lehramtsstudierenden das Aufzeigen der Entwicklung, bezogen auf ihre Motive, ihren Ist-Zustand und möglicherweise den Einstellungswandel in Bezug auf Studium und Beruf (vgl. jeweils die Fragestellungen aus Kapitel 4.1).

Feststehende Daten 1. Interviewaufzeichnungen

Eckdaten		
Lehrerinnen im Verwandten- und/oder Freundeskreis	14 N	
Berufswunsch Lehrer seit wann?		
- Von klein auf bis Ende der Oberstufe	23 N	
- (Kurz) Vor Studienbeginn	3 N	
Über Studium/Beruf im Vorfeld informiert?		
- Ja	26 N	
- Kaum informiert	2 N	
Wo über Studium/Beruf informiert		Überwiegend im persönlichem Umfeld

Eigene Zukunft im Lehrerbereich (Wunsch)

1. Schulform (an die gewünschte Schule kommen)
2. „Karriere“ (z. B. in Richtung Schulleiterin)
3. Sich engagieren
4. Verbeamtung
5. Lehrer sein und eigene Interessen verfolgen können

Eigenschaften eines Lehrers

Ein Lehrer ist .../ sollte ...

1. Offen sein, einfühlsam sein
2. (Fach-)Wissen vorweisen können
3. Erzieher/Pädagoge sein
4. Freundlich, hilfsbereit, sympathisch u. ä. sein
5. Streng sein, sich durchsetzen können

Eigene Stärken

1. Erklären können, Wissen vermitteln
2. Organisieren können
3. Sich einfühlen können
4. Auf Menschen zugehen, Umgang mit Menschen
5. Erfahrung mit der Zielgruppe haben

Eigene Schwächen

1. (Zu) Kritisieren
2. Verständnis aufbringen
3. Konsequent bleiben, streng sein
4. Noten geben
5. Durchhaltevermögen beweisen

Fakten	Alter: Überwiegend ca. 20 Jahre alt	Abitur: Mehrheit absolvierte es 2008 oder 2009
	Vorbildung: fünf B. haben abgeschlossene Ausbildung	Abitur: Sechs B. haben Einser- oder Zweierdurchschnitt (Rest unbekannt)

Abb. 5.1: Feststehende Daten 1. Interviewaufzeichnungen

1. Interviewrunde 1. Semester

Durchschnittswerte

Studium beenden wollen (N = 23): 9,13
Lehrerin werden wollen (N = 24): 8,48

Erwartungen an das Studium

- Didaktik; ESL, EWS *positiv*
 - Grundlagen pädagogischen Handelns erlernen
 - Gelerntes umsetzen können
 - Methoden gegen Stress
- Didaktik; ESL, EWS *negativ*
 - Noch nicht wissen, wie das Wissen praktisch umsetzbar ist
 - Themen
 - Voller Stundenplan
- Fachlich
 - Fachwissen erlernen
 - Vom Stoff gut durchkommen
 - Sicherheit beim Sprechen der englischen Sprache erlangen
- Praktikum, Referendariat
 - Einblick in Schule, Schulform erlangen
 - Sicherheit für Berufsentscheidung erhalten
 - Notengebung erlernen
- Sonstiges
 - Umgang mit Zielgruppe erlernen
 - Organisation (u. a. mehr Unterstützung bei Stundenplanerstellung)
 - Kleinere Seminare bei Religionspädagogik

Motive

1. Kontakt mit Kindern und Jugendlichen (wg. Nachhilfeunterricht, Kinder- und Jugendarbeit)
2. Persönliches Umfeld riet dazu, bestärkte
3. In Kontakt mit Kindern/Menschen sein
4. Fächerinteresse
5. Fachlich gerne etwas vermitteln

Positive Seiten des Lehrerberufes

1. In Kontakt mit Menschen kommen
2. Etwas beibringen, Wissen vermitteln
3. Ferien, Freizeit
4. Abwechslungsreich
5. Sicherer Job, Verbeamtung

Negative Seiten des Lehrerberufes

1. Schwierige Eltern
2. Gewalt an Schulen
3. Ggf. Schwierigkeiten
4. (Ungewisse) Arbeitszeiten
5. Notenvergabe

Thema:

Formulierte **Negativfaktoren Studium**

- Lehre gemeinsam mit Bachelorstudierenden
- Volle Kurse
- Zweifel an Vorbereitung auf Lehrersein

Fakten

N = 28

Erstfach: Mehrzahl studiert Deutsch, Englisch oder Mathematik.

Zweifach: Mehrzahl studiert Biologie, Katholische Religion oder Englisch.

Häufigste Schulform: LA GyGe

Abb. 5.2: Ausschnitt Übersicht 1. Interviewrunde

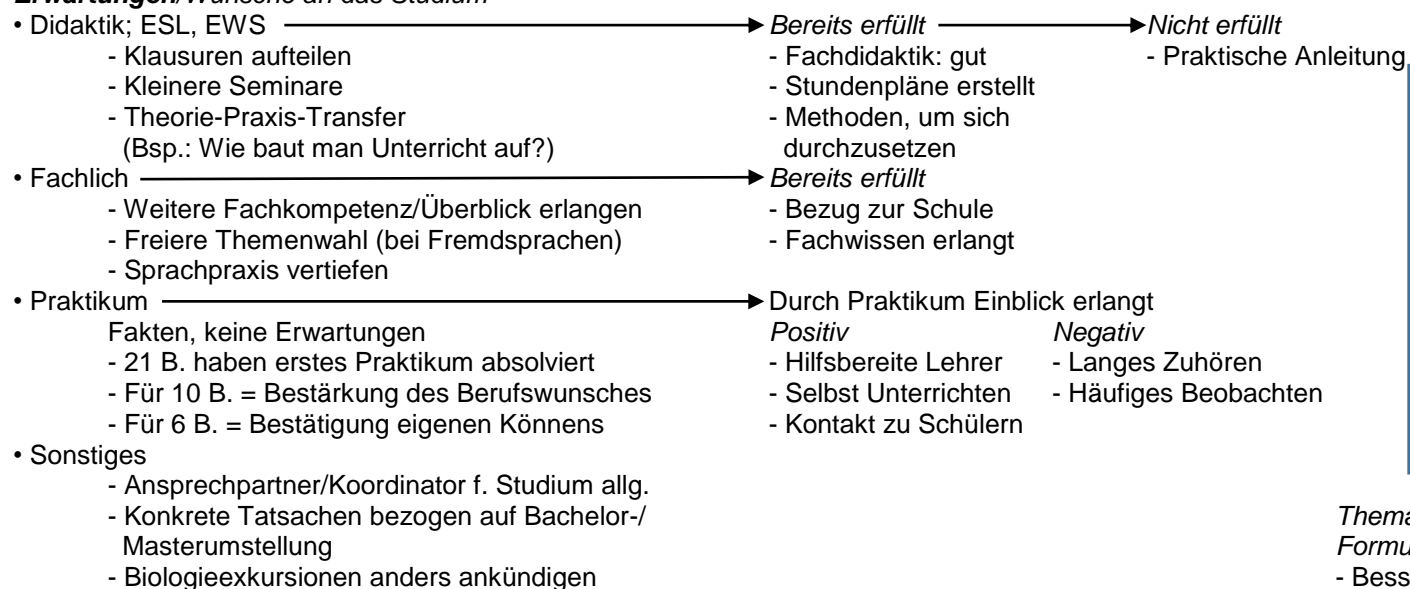
2. Interviewrunde 3. Semester

Durchschnittswerte
 Studium beenden wollen (N = 13): 9,12
 Lehrerin werden wollen (N = 19): 9,11

Motive

1. Mit Menschen zu tun haben
2. Fachlich gerne etwas vermitteln
3. Fachlich (gut) etwas vermitteln
4. Gerne erklären
5. Sicherer Arbeitsplatz

Erwartungen/Wünsche an das Studium



Positive Seiten des Lehrerberufes

1. Austausch/Arbeit mit Schülern
2. Freies Arbeiten
3. Ansehen
4. Bezahlung
5. Entwicklung des Schülers

Negative Seiten des Lehrerberufes

1. Administrative Tätigkeiten
2. Ansehen
3. Äußere Einflüsse
4. Eltern
5. Ggf. Burn-out/Stress

Thema:

Formulierte Verbesserungsvorschläge

- Besser organisieren
- Geringere Seminargruppengröße
- Hausrecht von Professoren (fehlt)

Fakten N = 21	Erstfach: Mehrheit studiert Deutsch, Englisch oder Mathematik.	Zweifach: Mehrheit studiert Englisch, Sozialwissenschaften oder Biologie.	Häufigste Schulform: LA GyGe
-------------------------	--	---	---------------------------------

Abb. 5.3: Ausschnitt Übersicht 2. Interviewrunde

3. Interviewrunde 5. Semester

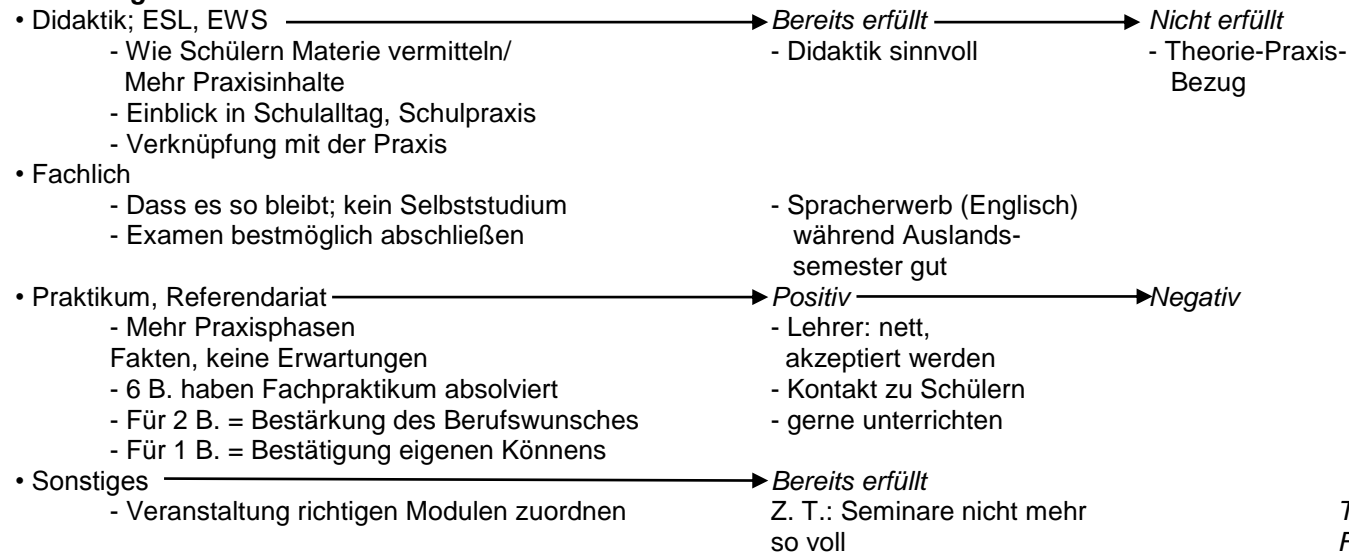
Durchschnittswerte

Studium beenden wollen (N = 3): 9,0
Lehrerin werden wollen (N = 14): 8,89

Motive

1. Mit Menschen zu tun haben
 2. Fachlich gerne etwas vermitteln
 3. Abwechslung
 4. Fachlich (gut) etwas vermitteln
- [Keine weitere Nennung]

Erwartungen/Wünsche an das Studium



Positive Seiten des Lehrerberufes
[Keine Nennungen]

Negative Seiten des Lehrerberufes
[Keine Nennungen]

Thema:

Formulierte Verbesserungsvorschläge

- Absprache der Fakultäten untereinander
- Anlaufstelle für allg. Fragen (fehlt)
- Lehramtsstudium wie Ausbildung gestalten

Fakten N = 15

Erstfach: Mehrzahl studiert Deutsch,
Englisch oder Französisch.

Zweifach: Mehrzahl studiert Englisch,
Biologie oder Evangelische Religion.

Häufigste Schulform:
LA GyGe

Abb. 5.4: Ausschnitt Übersicht 3. Interviewrunde

5.5 Gegenüberstellung: Lehramtsstudierende der Universität Duisburg-Essen im Vergleich zu Lehramtsstudierenden der RWTH Aachen und der Universität zu Köln

5.5.1 Erste Interviewrunde

5.5.1.1 Zur Person, Fächerwahl

Zum Zeitpunkt der Erstbefragung sind in der Gruppe E⁹² 14 Studierende ca. 20 Jahre alt und drei zwischen Anfang und Ende 30. Die Gruppe KA⁹³ umfasst sieben Studierende im Alter von ca. 20 Jahre, Anfang bis Mitte 20 sind drei und eine Person ist Ende 30 Jahre alt.

Als Erstfach wählten die 28 Befragten folgende Fächer:

Tabelle 5.83: Gewähltes Erstfach Erstsemester, N = 28, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde

Gruppe / Erstfach	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Deutsch	7	2	5
Englisch	6	6	0
Mathematik	5	3	2
Sozialwissenschaften	3	3	0
Französisch	2	2	0
Spanisch	2	0	2
Bautechnik	1	0	1
Physik	1	1	0
Politik	1	0	1

⁹² Lehramtsstudierende an der Universität Duisburg-Essen

⁹³ Lehramtsstudierende an der Universität zu Köln und der RWTH Aachen

Die Wahl des Zweitfaches lautet:

Tabelle 5.84: Gewähltes Zweitfach Erstsemester, N = 28, aufgeteilt nach Gruppen,
1. Interviewrunde

Gruppe / Zweitfach	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Biologie	4	2	2
Katholische Religion	4	2	2
Englisch	3	0	3
Geschichte	3	3	0
Physik	3	2	1
Sozialwissenschaften	3	3	0
Mathematik	2	2	0
Betriebswirtschaftslehre	1	0	1
Evangelische Religion	1	1	0
Französisch	1	0	1
Philosophie	1	1	0
Technik	1	1	0
Wirtschaftswissenschaften	1	0	1

Ein Drittfach ist dabei:

Tabelle 5.85: Gewähltes Drittfach Erstsemester, N = 28, aufgeteilt nach Gruppen,
1. Interviewrunde

Gruppe / Drittfach	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Sozialwissenschaften	1	1	0

Die Situation bei der Wahl der Schulform stellt sich folgendermaßen dar:

Tabelle 5.86: Gewählte Schulform Erstsemester, N = 28, aufgeteilt nach Gruppen,
1. Interviewrunde

Gruppe / Schulform	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
LA HRGe	6	5	1
LA GyGe	19	12	7
LA Bk	3	0	3

5.5.1.2 Motive: Gründe für die Studien- und Berufswahl

Bezogen auf die Motivlage stellt sich das Bild bei Gruppe E und KA wie folgt dar:

Tabelle 5.87: Gründe für die Studien- und Berufswahl, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde

Gruppe / Gründe für die Studien- und Berufswahl	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Vor Studienbeginn: Kontakt mit Kindern und Jugendlichen a) (Nachhilfe-) Unterricht für Kinder/Jugendliche b) (Kirchliche) Kinder- und Jugendarbeit c) Sonstiges	a) 13 b) 9 c) 2	a) 8 b) 6 c) 0	a) 5 b) 3 c) 2
Persönliches Umfeld (Eltern, etc.) riet dazu, bestärkte	15	8	7
In Kontakt mit Kindern/Menschen sein	14	7	7
Fächerinteresse	13	10	3
Fachlich gerne etwas vermitteln	12	9	3
Lehrereinfluss	11	6	5
Sicherer Beruf, Beamtenstatus	11	5	6
Fachlich gut etwas vermitteln	10	5	5
Reflexion über eigene Schulzeit	7	4	3
Kein Bürojob	6	5	1
Abwechslung	5	4	1

Gruppe / Gründe für die Studien- und Berufswahl (Fortsetzung)	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Das Pädagogische	5	3	2
Finanzieller Aspekt	5	1	4
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	5	1	4
Menschlich etwas vermitteln, Vorbild sein	4	4	0
Abitur gemacht	3	2	1
Berufung	3	1	2
Entsprechende Vorbilder	3	2	1
„Plan B“	3	1	2
Wichtiger Beruf, wertvolle Aufgabe	3	2	1
Zeitpunkt war günstig	3	2	1
Arbeitszeiten	2	1	1
Entwicklung des Menschen sehen, mitformen	2	1	1
Ferien	2	1	1
Bauchgefühl	1	0	1
Kein Tellertaxi mehr sein	1	0	1
NC	1	1	0
Studieren wollen	1	0	1
Umfeld Schule	1	0	1

5.5.1.3 Erwartungen an das Studium

Die beiden Gruppen schildern ihre Erwartungen an das Studium:

Tabelle 5.88: Erwartungen an das Studium, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde

Gruppe / Erwartungen an das Studium	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Didaktik; ESL, EWS betreffend a) Positiv b) Negativ	a) 15 b) 9	a) 10 b) 4	a) 5 b) 5
Fachlich	12	10	2
Praktikum, Referendariat	9	5	4
Umsetzen des Gelernten	5	4	1
Umgang mit Zielgruppe erlernen	5	4	1
Organisation	4	3	1
Einblick in das System Schule	2	2	0
Kontakt zu anderen Studierenden	2	1	1
Thema Studiengebühren	2	2	0
Spaß machen	2	1	1
Benotung erlernen	1	1	0
Passt zu Privatleben	1	1	0

5.5.1.4 Skala: Studium beenden

Auf einer Skala von 1 bis 10, das Studium zu beenden, liegt der Durchschnittswert bei zwölf Befragten der Gruppe E bei 9,29 und bei elf Antworten der Gruppe KA bei 8,95.

5.5.1.5 Skala: Lehrer werden

Auf einer Skala von 1 bis 10, wie sicher die Berufsentscheidung der Lehrerin ist, liegt der Durchschnittswert bei 13 auswertbaren Antworten der Gruppe E bei 8,69 und bei elf Antworten der Vergleichsgruppe KA bei 8,23.

5.5.1.6 Positive Seiten des Lehrerberufes

Zu den *positiven Seiten des Lehrerberufes* zählen laut Gruppe E und KA:

Tabelle 5.89: Positive Seiten des Lehrerberufes, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde

Gruppe / Positive Seiten des Lehrerberufes	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
In Kontakt mit Menschen kommen	12	8	4
Etwas beibringen, Wissen vermitteln	9	4	5
Ferien, Freizeit	9	8	1
Abwechslungsreich	7	5	2
Sicherer Job, Verbeamtung	7	4	3
Bezahlung	6	2	4
Etwas bewirken	6	6	0
Freies Arbeiten	6	4	2
Entwicklung des Schülers mitverfolgen können	5	5	0
Geregeltes Berufsleben (Arbeitszeiten, etc.)	4	3	1
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	4	1	3
Fächer	3	2	1
Freude an der Arbeit	3	1	2
Konkurrenzkampf weniger/nicht gegeben	3	2	1
Ansehen	2	1	1
Erzieher, Pädagoge sein	2	1	1
Im Team arbeiten	2	0	2

Gruppe / Positive Seiten des Lehrerberufes (Fortsetzung)	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Klassenfahrten u. ä.	2	1	1
Korrigieren	2	0	2
Neues lernen, sich fortbilden können	2	1	1
Positives Feedback erhalten	2	2	0
Herausforderung	1	1	0
Mit Eltern zusammenarbeiten	1	0	1

5.5.1.7 Negative Seiten des Lehrerberufes

Die *negativen Seiten des Lehrerberufes* benennen die einzelnen Gruppen so:

Tabelle 5.90: Negative Seiten des Lehrerberufes, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde

Gruppe / Negative Seiten des Lehrerberufes	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Schwierige Eltern	8	5	3
Gewalt an Schulen	7	5	2
Ggf. Schwierigkeiten	7	3	4
(Ungewisse) Arbeitszeiten	7	6	1
Notenvergabe	6	3	3
Pausenaufsicht, Konferenzen	5	3	2
Eigene Ängste	3	2	1
Korrigieren	3	1	2
Stress/Burn-out	3	3	0
Administrative Tätigkeiten	2	1	1
Klassengröße	2	2	0

Gruppe / Negative Seiten des Lehrerberufes (Fortsetzung)	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Unmotivierte Schüler	2	2	0
Zentralabitur	2	2	0
Bezahlung	1	1	0
Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit	1	1	0
Einsatz an Schule	1	1	0
Kaum Karrieremöglichkeiten	1	0	1
Reformen von außen	1	0	1
Verkürzung der Schulzeit	1	1	0

5.5.1.8 Berufswunsch versus äußere Umstände

20 verwendbare Antworten auf die Frage „Was würden Sie sagen, inwieweit die Aufnahme des Lehramtsstudiums aus einem klaren Berufswunsch erfolgte und inwieweit äußere Umstände eine Rolle gespielt haben?“ zeichnen folgendes Bild (Gruppe E: N = 12, Gruppe KA: N = 8):

Tabelle 5.91: Klarer Berufswunsch versus. äußere Umstände, Angaben in Prozent, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde

Thema / Gruppe	Klarer, eigener Berufswunsch	Äußere Umstände
Gesamt	69,75 %	30,25 %
Gruppe E	65,83 %	34,17 %
Gruppe KA	75,63 %	24,37 %

5.5.1.9 Interesse am Menschen versus Fachinteresse

Acht Nennungen von Gruppe E und zwei von Gruppe KA konnten bezüglich den Alternativen *Interesse am Menschen versus Fachinteresse* in Betracht gezogen werden.

Tabelle 5.92: Interesse am Menschen versus Fachinteresse, Angaben in Prozent, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde

Thema / Gruppe	Interesse am Menschen	Fachinteresse
Gesamt	51 %	49 %
Gruppe E	50 %	50 %
Gruppe KA	55 %	45 %

5.5.2 Zweite Interviewrunde

5.5.2.1 Zur Person, Fächerwahl

Aufgrund mehrerer Fächeränderungen und der verringerten Anzahl von Interviewten stellt sich die Situation bei den verbliebenen 21 Studierenden zum zweiten Interviewzeitpunkt wie folgt dar:

Tabelle 5.93: Gewähltes Erstfach Drittsemester, N = 21, aufgeteilt nach Gruppen, 2. Interviewrunde

Gruppe / Erstfach	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Deutsch	6	2	4
Englisch	6	6	0
Mathematik	3	2	1
Französisch	2	2	0
Bautechnik	1	0	1
Physik	1	1	0
Politik	1	0	1
Sozialwissenschaften	1	1	0

Tabelle 5.94: Gewähltes Zweitfach Drittsemester, N = 21, aufgeteilt nach Gruppen,
2. Interviewrunde

Gruppe / Zweitfach	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Englisch	5	1	4
Sozialwissenschaften	4	4	0
Biologie	3	2	1
Evangelische Religion	2	2	0
Geschichte	2	2	0
Katholische Religion	2	1	1
Betriebswirtschaftslehre	1	0	1
Mathematik	1	1	0
Physik	1	1	0

Tabelle 5.95: Gewähltes Drittfach Drittsemester, N = 21, aufgeteilt nach Gruppen,
2. Interviewrunde

Gruppe / Drittfach	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
DAZ-IP (Sonderstudiengang)	1	1	0
Mathematik	1	1	0
Philosophie	1	1	0
Türkisch	1	1	0

Die gewählte Schulform ist bei allen Interviewpartnern konstant geblieben:

Tabelle 5.96: Gewählte Schulform Drittsemester, N = 21, aufgeteilt nach Gruppen,
2. Interviewrunde

Gruppe / Schulform	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
LA HRGe	5	4	1
LA GyGe	14	10	4
LA Bk	2	0	2

5.5.2.2 Motive: Gründe für die Studien- und Berufswahl

Motive für die Wahl des Lehrerberufes nennen Befragte der Gruppen im zweiten Interviewdurchgang:

Tabelle 5.97: Motive für die Berufswahl, aufgeteilt nach Gruppen, 2. Interviewrunde

Gruppe / Motive für die Berufswahl	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Mit Menschen zu tun haben	3	2	1
Fachlich gerne etwas vermitteln	2	1	1
Fachlich (gut) etwas vermitteln	2	1	0
Gerne erklären	2	2	0
Sicherer Arbeitsplatz	2	2	0
„Egotrip“	1	1	0
Fächerinteresse	1	1	0
Keinen Bürojob machen wollen	1	1	0

5.5.2.3 Erwartungen an das Studium

Die *Erwartungen und Wünsche an das Studium* nehmen im dritten Semester deutlich ab, wie in der folgenden Tabelle ersichtlich wird:

Tabelle 5.98: Erwartungen/Wünsche an das Studium, aufgeteilt nach Gruppen, 2. Interviewrunde

Gruppe / Erwartungen/Wünsche an das Studium	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Fachlich	11	8	3
Verbesserungsvorschläge	10	8	2
Wunsch/Thema: Organisation	7	6	1
Bisher erfüllt	3	3	0
An Studenten (nicht erfüllt: mehr Kontakt, Interesse am Fach)	2	1	1

Gruppe / Erwartungen/Wünsche an das Studium (Fortsetzung)	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Praktikum wird interessant werden	1	1	0
Sich in das Universitätsleben einfinden	1	1	0
Wunsch: mehr Praxisphasen	1	1	0

5.5.2.4 Skala: Studium beenden

Bei sieben Werten der Gruppe E zum Thema, *das Studium zu beenden*, lässt sich auf der Skala zwischen 1 bis 10 ein Durchschnittswert von 8,64 errechnen. Gruppe KA weist bei sechs Antworten einen Mittelwert von 9,67 auf.

5.5.2.5 Skala: Lehrer werden

Während der zweiten Interviewrunde liegt der Durchschnittswert der Skala *Lehrer werden* bei zwölf Befragten der Gruppe E bei 8,96, Gruppe KA weist einen Wert von 9,36 bei sieben Studierenden auf.

5.5.3 Dritte Interviewrunde

5.5.3.1 Zur Person, Fächerwahl

Aufgrund mehrerer Fächeränderungen und der verringerten Anzahl von Interviewten stellt sich die Situation bei den verbliebenen 15 Studierenden wie folgt dar:

Tabelle 5.99: Gewähltes Erstfach Fünftsemester, N = 15, aufgeteilt nach Gruppen, 3. Interviewrunde

Gruppe / Erstfach	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Deutsch	4	1	3
Englisch	4	4	0
Französisch	2	2	0

Gruppe / Erstfach (Fortsetzung)	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Mathematik	2	2	0
Bautechnik	1	0	1
Physik	1	1	0
Sozialwissenschaften	1	1	0

Tabelle 5.100: Gewähltes Zweifach Fünftsemester, N = 15, aufgeteilt nach Gruppen,
3. Interviewrunde

Gruppe / Zweifach	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Englisch	4	1	3
Biologie	2	1	1
Evangelische Religion	2	2	0
Geschichte	2	2	0
Sozialwissenschaften	2	2	0
Katholische Religion	1	1	0
Mathematik	1	1	0
Physik	1	1	0

Tabelle 5.101: Gewähltes Drittfach Fünftsemester, N = 15, aufgeteilt nach Gruppen,
3. Interviewrunde

Gruppe / Drittfach	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Philosophie	2	1	0
DAZ-IP (Sonderstudiengang)	1	1	0
Kunst	1	0	1 (Uni Siegen)

Die gewählte Schulform ist auch zum letzten Interviewzeitpunkt bei allen Interviewpartnern konstant geblieben:

Tabelle 5.102: Gewählte Schulform Fünftsemester, N = 15, aufgeteilt nach Gruppen, 3. Interviewrunde

Gruppe / Schulform	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
LA HRGe	5	4	1
LA GyGe	8	6	2
LA Bk	2	0	1

5.5.3.2 Motive: Gründe für die Studien- und Berufswahl

Zusätzliche Gründe für die Berufswahl liegen in der dritten Interviewrunde der Gruppen nicht vor:

Tabelle 5.103: Gründe für die Berufswahl, aufgeteilt nach Gruppen, 3. Interviewrunde

Gruppe / Gründe für die Berufswahl	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Mit Menschen zu tun haben	3	1	2
Fachlich gerne etwas vermitteln	2	1	1
Abwechslung	1	1	0
Fachlich (gut) etwas vermitteln	1	0	1

5.5.3.3 Erwartungen an das Studium

Bei den *Erwartungen* bzw. *Wünschen an das Studium* werden die ESL, EWS und die didaktischen Seminare außen vor gelassen (wie unter 5. Darstellung der Ergebnisse):

Tabelle 5.104: Erwartungen/Wünsche an das Studium, aufgeteilt nach Gruppen,
3. Interviewrunde

Gruppe / Erwartungen/Wünsche an das Studium	Gesamt Anzahl N	Gruppe E Anzahl N	Gruppe KA Anzahl N
Bisher (nicht) erfüllt	5	4	1
Verbesserungsvorschläge	5	5	0
Fachlich	3	2	1
Praktikum, Referendariat	3	2	1
Wunsch: Organisation	3	3	0
Wunsch: mehr Praxisphasen	1	1	0

5.5.3.4 Skala: Studium beenden

Der Durchschnittswert bei zwei Nennungen der Gruppe E beläuft sich auf der Skala von 1 bis 10 auf 9,5, bei Gruppe KA ist kein Durchschnittswert zu errechnen, der Wert liegt mit nur einer Nennung bei 8.

5.5.3.5 Skala: Lehrer werden

Die zehn Befragten der Gruppe E äußern sich zu ihrem Bestreben, *Lehrer zu werden*. Der Mittelwert liegt auf der Skala von 1 bis 10 bei 8,55, während der Wert bei den vier Befragten der Gruppe KA bei 9,75 liegt.

5.5.4 Übersicht Skalenvergleich der Gruppen E und KA

In der Tabelle finden sich die Durchschnittswerte auf die Themen *Studium beenden* und *Lehrer werden* der Interviewrunden eins bis drei beider Gruppen.

Tabelle 5.105: Skalenvergleich Studium beenden und Lehrer werden, aufgeteilt nach Gruppen, 1. bis 3. Interviewrunde

Gruppe / Interviewrunde	Gruppe E	Gruppe KA
1. Runde	Studium beenden (N = 12) 9,29 Lehrer werden (N = 13) 8,69	Studium beenden (N = 11) 8,95 Lehrer werden (N = 11) 8,23
2. Runde	Studium beenden (N = 7) 8,64 Lehrer werden (N = 12) 8,96	Studium beenden (N = 6) 9,67 Lehrer werden (N = 7) 9,36
3. Runde	Studium beenden (N = 2) 9,5 Lehrer werden (N = 10) 8,55	Studium beenden (N = 1) 8,0 Lehrer werden (N = 4) 9,75

5.5.5 Übersichtstabellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Gruppen E und KA

Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Gruppen E und KA, Interviewrunde eins bis drei, sind auszugsweise zusammenfassend dargestellt. Bei der Fächerwahl wurde jeweils die häufigste Erst- und Zweitnennung dargestellt, bei der Motivwahl die meistgenannten Nennungen absteigend aufgelistet.

Tabelle 5.106: Unterschiede und Gemeinsamkeiten Gruppe E zu Gruppe KA, 1. Interviewrunde

Gruppe / Kategorien 1. Runde	Gruppe E	Gruppe KA
Anzahl N	17	11
Erstfach	Englisch, Mathematik oder Sozialwissenschaften	Deutsch, Mathematik oder Spanisch
Zweifach	Geschichte oder Sozialwissenschaften	Englisch, Biologie oder Katholische Religion
Drittfach	Sozialwissenschaften	-----
Häufigste Schulform	LA GyGe	LA GyGe

Gruppe / Kategorien 1. Runde (Fortsetzung)	Gruppe E	Gruppe KA
Gründe für Studien- und Berufswahl	1. Vor Studienbeginn: Kontakt mit Kindern und Jugendlichen 2. Fächerinteresse 3. Fachlich gerne etwas vermitteln 4. Persönliches Umfeld riet dazu, bestärkte 5. In Kontakt mit Kindern/Menschen sein	1. Vor Studienbeginn: Kontakt mit Kindern und Jugendlichen 2. Persönliches Umfeld riet dazu, bestärkte 3. In Kontakt mit Kindern/Menschen sein 4. Sicherer Beruf, Beamtenstatus 5. Lehrereinfluss und Fachlich gut etwas vermitteln
Erwartungen an das Studium (am häufigsten genannte Themen)	1. Didaktik; ESL, EWS 2. Fachlich 3. Praktikum, Referendariat	1. Didaktik; ESL, EWS 2. Fachlich 3. Praktikum, Referendariat
Skala: Studium beenden	9,29 (12 N)	8,95 (11 N)
Skala: Lehrerin werden	8,69 (13 N)	8,23 (11 N)
Positive Seiten des Lehrerberufes (die drei häufigsten Nennungen)	1. In Kontakt mit Menschen kommen und Ferien, Freizeit 2. Etwas bewirken und abwechslungsreich 3. Entwicklung des Schülers mitverfolgen können	1. Etwas beibringen, Wissen vermitteln 2. In Kontakt mit Menschen kommen und Bezahlung 3. Sicherer Job, Verbeamtung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf
Negative Seiten des Lehrerberufes (die drei häufigsten Nennungen)	1. (Ungewisse) Arbeitszeiten 2. Schwierige Eltern und Gewalt an Schulen 3. ggf. Schwierigkeiten (an Schule, etc.); Notenvergabe; Pausenaufsicht, Konferenzen und Stress/Burn-Out	1. ggf. Schwierigkeiten (an Schule, etc.) 2. Schwierige Eltern und Notenvergabe 3. Gewalt an Schulen; Pausenaufsicht, Konferenzen und Korrigieren
Klarer, eigener Berufswunsch vs. äußere Umstände	65,83 % zu 34,17 %	75,63 % zu 27,37 %
Interesse am Menschen vs. Fachinteresse	50 % zu 50 %	55 % zu 45 %

Tabelle 5.107: Unterschiede und Gemeinsamkeiten Gruppe E zu Gruppe KA, 2. Interviewrunde

Gruppe / Kategorien 2. Runde	Gruppe E	Gruppe KA
Anzahl N	14	7
Erstfach	Englisch, Deutsch, Mathematik oder Französisch	Deutsch, Mathematik, Bautechnik oder Politik
Zweifach	Sozialwissenschaften, Biologie, Evangelische Religion oder Geschichte	Englisch, Biologie, Katholische Religion oder Betriebswirtschaftslehre
Drittfach	DAZ-IP, Mathematik, Philosophie oder Türkisch	-----
Häufigste Schulform	LA GyGe	LA GyGe
Gründe für Studien- und Berufswahl	1. Mit Menschen zu tun haben, gerne erklären, sicherer Arbeitsplatz 2. Fachlich gerne etwas vermitteln, fachlich (gut) etwas vermitteln, „Egotrip“, Fächerinteresse und Keinen Bürojob machen wollen	1. Mit Menschen zu tun haben 2. Fachlich gerne etwas vermitteln
Erwartungen/Wünsche an das Studium (am häufigsten genannte Themen)	1. Betrifft Fachliches 2. Verbesserungsvorschläge 3. Verbesserte Organisation	1. Betrifft Fachliches 2. Verbesserungsvorschläge 3. Verbesserte Organisation
Skala: Studium beenden	8,64 (7 N)	9,67 (6 N)
Skala: Lehrer werden	8,96 (12 N)	9,36 (3 N)

Tabelle 5.108: Unterschiede und Gemeinsamkeiten Gruppe E zu Gruppe KA, 3. Interviewrunde

Gruppe / Kategorien 3. Runde	Gruppe E	Gruppe KA
Anzahl N	11	4
Erstfach	Englisch, Französisch oder Mathematik	Deutsch oder Bautechnik
Zweifach	Evangelische Religion, Geschichte, Sozialwissenschaften, Englisch, Biologie, Katholische Religion, Mathematik oder Physik	Englisch oder Biologie
Drittfach	DAZ-IP oder Philosophie	Kunst
Häufigste Schulform	LA GyGe	LA GyGe
Gründe für Studien- und Berufswahl	1. Mit Menschen zu tun haben, fachlich gerne etwas vermitteln und Abwechslung	1. Mit Menschen zu tun haben 2. Fachlich gerne etwas vermitteln und Fachlich (gut) etwas vermitteln
Erwartungen/Wünsche an das Studium (am häufigsten genannte Themen)	1. Verbesserungsvorschläge 2. Organisation	1. Bisher erfüllt/nicht erfüllt 2. Fachlich 3. Praktikum, Referendariat
Skala: Studium beenden	9,5 (2 N)	8 (1 N)
Skala: Lehrerin werden	8,14 (11 N)	9,75 (4 N)

5.6 Näher betrachtet: Das Studium dreier Lehramtsstudierender

Das Studium dreier Lehramtsstudierender wird je als Einzelfallanalyse näher betrachtet. Während der Focus in den vorangegangenen Analysen auf dem Erfassen der Gesamtheit und somit auf quantitativen Gesichtspunkten lag, geht es nachfolgend um sequentielle Fallarbeit im Sinne der qualitativen Forschung.

5.6.1 Einzelfallbeschreibung eins: B10-W-E

5.6.1.1 Erste Interviewrunde

5.6.1.1.1 Zur Person

Das Interview mit der Essener Lehramtsstudierenden mit der Bezeichnung B10 fand am 29. November 2009 statt. Inhalte des Gespräches bezogen sich auf ihre Person, das Lehramtsstudium im Allgemeinen und ihre Motivstruktur im Besonderen. B10 studiert zum Zeitpunkt des ersten Interviews Sozialwissenschaften und Physik für Gymnasium/Gesamtschule. Den Beruf der Lehrerin hatte sie in der Oberstufe gewählt:

B10-W-E1: In der Elf fing das dann an, dass man da dann auch in der Schule schon so Orientierung gekriegt hat, wo man sich auch erkundigen kann, um Berufsfelder zu wünschen auch. *00:02:23-6*

Als Alternative stand ein Privatstudium als Tontechnikerin im Raum, das aber aufgrund der Gebühren nicht in Erwägung gezogen wurde. Als selbstbewusst, teamfähig und kontaktfreudig beschreibt sich B10. Weitere Stärken sind ihre Kritikfähigkeit und:

B10-W-E1: Ich bin sehr sicher im Umgang, was mit Kindern angeht. Weiß auch, was ich da vermitteln muss. Bin da auch sehr sicher mit den Kindern alleine (lacht). *00:12:29-6*

Eine ihrer möglichen Schwächen kommentiert sie wie folgt:

B10-W-E1: Vielleicht mit der Konsequenz. Also jetzt wirklich, wenn ich sage im Unterricht: So, jetzt Aufgabe sowieso und alle schreien: Eh, nee! Also dass ich dann wirklich daran denken muss, dann auch wirklich konsequent zu bleiben. Oder wenn Schüler stören, so Sachen. Ich sage dann: So, beim nächsten Mal fliegst du raus (lacht) oder sonst was. Also wie man das halt kennt. Dass man das auch wirklich halt durchzieht. Damit einem dann die Schüler erst recht nicht auf der Nase rumtanzen von wegen: Sagt das nur und meint es eh nicht ernst. Also dass das auf jeden Fall nicht auftritt. *00:15:01-8*

5.6.1.1.2 Studium: Motivation

Während der Ferien betreute B10 Kinder im Alter von sechs bis mindestens zwölf Jahren und konnte dementsprechend Erfahrungen im Umgang mit dieser Altersgruppe sammeln. Ihre Motive für die Studien- und Berufswahl sind vielfältig:

B10-W-E1: Das Pädagogische einfach. Die Kinderarbeit, aber auch einfach die Zukunft noch ein bisschen so verbessern. *00:03:37-1*
[...] Ich hatte schon, als ich in der Oberstufe war, habe ich eine eigene Stunde geführt. Die durften wir dann, also hat der Lehrer uns angeboten, das mal zu machen. Und das hat eigentlich sehr gut geklappt. Hat mir auch Spaß gemacht. Und man weiß ja im

Vornhinein nicht, wie die Schüler drauf reagieren und so was. Und da entstehen ja dann ganz andere Richtungen, wo man vielleicht im Unterricht noch drauf eingeht, die man vorher gar nicht geplant hat. Und das ist ja eigentlich dieses Unabhängige dann davon noch, also dass man jeden Tag was Neues erlebt. Was, also nicht so ein öder Bürojob, wo man dann wirklich nur noch am PC sitzt und jeden Tag das Gleiche macht. Sondern es ist halt nicht diese Routine drin. Ja. *00:05:08-3*

Äußere Umstände sind auch ein Faktor für ihre Wahl des zukünftigen Berufes:

B10-W-E1: Und ja, dass man dann auch Beamtenstatus erwerben kann. Ist ja auch ein guter Grund. Ja, und einfach, weil ich von vielen Leuten gehört habe, die fangen an zu studieren und haben Studium fertig und sitzen aber trotzdem auf der Straße, weil sie eben nichts kriegen. Jetzt zum Beispiel die ganzen Mediengestalter. Ja, und dann habe ich mir gedacht: O. k., Lehramt ist ja eigentlich dann auch in dem Sinne ein sicherer Beruf. Also die Zukunftschancen liegen da erheblich höher als in anderen Studiengängen. *00:01:41-8*

Das Thema *Ferien* schätzt sie durchaus realistisch ein:

B10-W-E1: Ferien sind zwar auch, zwar muss man in den Ferien auch gerade in der Anfangszeit ja auch halt im Lehrerberuf auch viel arbeiten. Aber das ist ja hinterher dann auch von Vorteil.

In der Schule hatte die Befragte einen Pädagogik-Leistungskurs belegt. Ihre Erwartungen im ersten Semester sind:

B10-W-E1: Ja und dass ich eigentlich vom Stoff her so gut durchkomme, dass es alles noch machbar ist. Klar, es ist ein großer Lernaufwand. Das muss man sich auch vorher im Kopf behalten. Ja und dass das halt Hand und Fuß dann auch hinterher hat, was ich lerne. *00:15:57-0*

Interviewerin: So das Inhaltliche, dass Sie das später in der Praxis / *00:15:59-3*

B10-W-E1: auch umsetzen kann. Ja genau. (.) Und auch das speziell mit ESL. Inwieweit da jetzt das Pädagogische hinterher auch Hand und Fuß hat. Dass man speziell auch Sachen hat, die man dann auch schon anwenden kann. (...) *00:16:16-0*

Weitere *Erwartungen* thematisieren die Studiengebühren, die damals zu zahlen waren:

B10-W-E1: Eigentlich Erwartungen so, dass meine Studiengebühren auch so genutzt werden, dass ich mein Studium gut durchziehen kann. Bis jetzt hatte ich noch Glück, dass ich meine Vorlesungen, Seminare eigentlich alles bekommen habe, was ich so in meinen Stundenplan kriegen wollte. Dass das auch weiter so geht und ich dann irgendwann nicht hänge: Mhm, jetzt hast du das Seminar nicht gekriegt, ist voll. Und dass ich da jetzt nicht in so großen Verzug komme, was das Jahr angeht, weil es sind ja im Endeffekt auch höhere Kosten, die dann auch auf mich zukommen.

Das *Studium entspricht ihren Fähigkeiten*, und sie möchte es auf jeden Fall beenden. Auf die Frage nach der Einordnung dieses Plans auf der Skala von 1 bis 10, antwortet sie mit:

B10-W-E1: Zehn. Da stehe ich im Moment noch voll hinter. Weil ich jetzt auch noch nicht so große Probleme hatte. Also ich bin da echt mit voll Elan drangegangen. Ja,

also es wird sich zeigen. Also wenn ich jetzt irgendwie ein Problem kriegen würde, ich denke mal, da geht die Motivation dann doch so ein bisschen in den Keller. Aber man muss sich halt immer weiter aufrappeln und sagen: Komm, das sind jetzt nur noch zwei Jahre oder so, dann kann man sich auch hinsetzen und das wirklich erarbeiten.
00:17:10-8

5.6.1.1.3 Beruf/Profession

Was ihre Berufswahl betrifft, so hatte sie auch Rat beim BIZ⁹⁴ der Agentur für Arbeit eingeholt. Später als Lehrerin arbeiten zu wollen situiert sie auf der Skala bei:

B10-W-E1: Sieben. Ich hatte schon, als ich in der Oberstufe war, habe ich eine eigene Stunde geführt. Die durften wir dann, also hat der Lehrer uns angeboten, das mal zu machen. Und das hat eigentlich sehr gut geklappt. Hat mir auch Spaß gemacht.

Ihre Beschreibung eines Lehrers fällt umfangreich aus:

B10-W-E1: Ein Lehrer ist fachkompetent, kann auch eigentlich locker mit den Schülern reden. Also ist nicht so streng, sondern auch irgendwo eine Bezugsperson zu den Schülern. Dass auch wirklich mal Probleme außerhalb des Unterrichts mit den Leuten besprochen werden kann, ja eigentlich so eine Erziehungshilfe. Also nicht derjenige, der die Erziehung komplett übernimmt, sehe ich davon, sondern eine Erziehungshilfe, dass soziale Kompetenzen in der Schule noch mehr auch mit gelernt werden können. Weil so was, was zum Beispiel Werte und Normen der Gesellschaft angeht, kann man ja auch nur in der Schule sozusagen erlernen. Und weniger in der Familie. Also jetzt auch in der Familie, aber nicht speziell, was da so die Gesellschaft angeht.
00:08:49-1

Interviewerin: Sie haben gesagt, er muss recht locker sein und auch irgendwo eine Bezugsperson sein. *00:08:55-8*

B10-W-E1: Halt auch autoritär, ist auch ganz klar, muss Respekt auch von den Schülern kriegen, aber auch er muss selber auch Respekt vor den Schülern haben. Also dass es respektvoll abgeht im Unterricht. Und ja, Autoritätsperson. *00:09:21-4*

Interviewerin: Also muss es schon irgendwo einen Spagat leisten zwischen Autoritätsperson, aber auch einer Vertrauensperson. *00:09:42-5*

B10-W-E1: Genau. Ja. Also so habe ich mitgekriegt, so klappt das bei uns mit den Lehrern am besten. Also wir haben den Lehrern nicht auf der Nase rumgetanzt oder sonst was, sondern wir haben auch effektiv und motiviert mitgearbeitet. Und das war auch direkt ein ganz anderes Bild, was man hatte. Man hatte auch wirklich dann Spaß am Unterricht. Da hat man wirklich gemerkt: Das ist so das Ideal. *00:10:07-5*

Positive Seiten des Berufes sind für sie die *Arbeit mit Kindern, täglich neue Herausforderungen* und:

B10-W-E1: Ja, und die Vorteile sind ja auch noch ja Beamtenstatus, was sozial eigentlich viele Vorteile hat, die weiß man dann ja auch. Zum Beispiel privat krankenversichert und so was alles (lacht). Ja, und man weiß ja auch, wie das heute schon mit den Renten aussieht. Also die Rentenkassen sind leer, und wir müssen, diese

⁹⁴ Abkürzung für: Berufsinformationszentrum

Generation muss immer mehr zahlen. Und dann sieht das mit der Pension von Beamten auch schon ein bisschen sicherer aus. Dass man sich privat nicht mehr, also nicht voll absichern muss. Dass man hinterher überhaupt was hat. *00:06:07-1*

Auch *negative Seiten* werden angesprochen:

B10-W-E1: Es kann ja ab und zu auch dann schon mal richtig grenzwertig werden. Je nachdem, wenn jetzt Schüler auch Lehrer mobben oder was man ja auch immer im Fernsehen sieht, also ich meine jetzt nicht wie Hauptschule oder so, aber viele Lehrer, die wirklich permanent von Schülern auch angegriffen werden. Dass es vielleicht auch psychisch dann nicht mehr ertragbar ist.

Ja, oder auch die Nachbereitung kann auch manchmal nach dem Unterricht, auch nachmittags, noch viele Stunden in Betracht ziehen. Oder Konferenzen und so was. Aber ich denke mal, das weiß man im Voraus, da muss man sich nachher wirklich auch drauf einlassen. (..) *00:07:15-5*

Interviewerin: Fällt Ihnen noch was ein? (..) *00:07:19-0*

B10-W-E1: Na, eigentlich weniger. Ach so, ja zum Beispiel auch, dass die meisten Eltern schon gar nicht mehr den direkten Weg zu den Lehrern suchen, oder dann höchstens den Schuldirektor, sondern einen direkt vielleicht an der Schulaufsichtsbehörde direkt anschwärzen, wo es dann auch richtige Probleme geben kann. Wo man jetzt auch selber gar nicht weiß, wie man sich verteidigen soll. Weil die Kinder ja auch in Sicht der Eltern die braven Kleinen sind (lacht). Und wenn was falsch läuft, dann sind immer die Lehrer dann schuld. Also merke ich selbst auch, als ich neu in der Schule war, habe ich das auch gemerkt. *00:07:49-2*

Ihre *eigene Zukunft im Lehrerbereich* sieht B10 positiv. Sie möchte den *Beamtenstatus* erreichen und schnell einen *Platz an einer Schule* bekommen. Vorher möchte sie:

B10-W-E1: Mein Referendariat gut abschließen, auch mein Examen und so was mit ‚Gut‘ bestehen (lacht).

Zudem bezeichnet sie es als Glück, noch mit dem Staatsexamen abschließen zu können. Das erste Interview endet mit der Kategorie *eigener Berufswunsch versus äußere Einflüsse*:

B10-W-E1: Also ich denke, zuerst haben äußere Einflüsse eher den Mittelpunkt gebildet. Und sind dann hinterher erst zum eigenen Wunsch geworden (lacht). So würde ich das jetzt eher ausdrücken. Weil klar, man lässt sich erst mal die ganzen Vorteile durch den Kopf gehen und stellt das den Nachteilen gegenüber. Ja, und das macht man ja auch mit verschiedenen Studiengängen dann vielleicht auch. Ja, und danach richtet sich das dann so. Dann überlegt man: O.k., was ist für mich wirklich am besten? Ja, und das wird dann, also die Vorteile des jeweiligen Studiengangs werden dann zum eigenen Wunsch. *00:18:53-1*

5.6.1.2 Zweite Interviewrunde

5.6.1.2.1 Zur Person

Am 29.03.2011 findet das zweite Interview mit der in Essen Studierenden statt. Bei B10 hat es, bezogen auf die Fächerwahl, eine Änderung gegeben: Sozialwissenschaften ist geblieben und das Grundstudium in diesem Fach fast beendet, in Physik hat sie die erste Prüfung nicht mitgeschrieben. B10 hat sich für Technik und Evangelische Religionslehre eingeschrieben und später auch den Platz für Englisch erhalten. Das ist ihre Wunschkombination: Sozialwissenschaften und Englisch. Das Fach Technik wird sie wieder ad acta legen.

5.6.1.2.2 Studium: Motivation

In dieser Runde sieht sie sich auf der Skala, das Studium zu beenden, mittig:

B10-W-E2: Was das Studium betrifft, bin ich – glaube ich – eher so mittig vier, fünf (lacht). Es gibt bei uns Studenten immer so einen lustigen Spruch so: Zukünftige Lehrer oder wie überstehe ich das Studium? Man denkt immer: Man kriegt so viele Steine von der Uni selber in den Weg gelegt. Zum Beispiel jetzt: Ich habe den Platz in Englisch jetzt Ende Januar bekommen. Das waren so zwei, drei Wochen, die letzten zwei, drei Wochen von der Vorlesungszeit. Gut, weiß man, kann man nicht mehr anfangen. Dann ist es sehr schwierig mit der Bachelor-/Masterumstellung. Man kriegt zu wenige Antworten. Also ich renne von A nach B und kriege immer noch nichts gesagt, was Tacheles ist: So, du musst das und das machen. Das Gleiche in SoWi. Da ist die Sache mit Mikro/Makro. Man steht wirklich vor einem Urwald von Fragen und kriegt auch keine wirkliche Antwort.

Das Gespräch über das neu hinzugekommene Fach Englisch ergibt, dass die Studentin nicht weiß, ob es auf ein Staatsexamen oder den Bachelorabschluss hinauslaufen wird. Für die „kleine“ ESL benötigt sie noch einige Kurse. Dafür beschreibt sie *Bulimielernen* so:

B10-W-E2: Also man hängt da wirklich zwei, drei Tage von morgens bis abends davor und schreibt und macht und tut. Und dann ist man froh, wenn man sie [die Klausur] hinter sich hat. Und danach ist auch meistens: Mhm. Das geht wie so ein Laser einmal weg und dann weiß man auch die Hälfte schon nicht mehr. Also das ist dann ein bisschen schade. Weil man denkt: O. k., ich habe jetzt die ganze Zeit dafür gelernt und weiß trotzdem im Endeffekt nur noch die Hälfte (lacht). *00:19:59-1*

Ihr derzeitiger Wunsch ist:

B10-W-E2: Jetzt erst mal, dass sich das alles regelt. Dass ich auch wirklich ein klares Ziel mir setzen kann. Und ich dann erst mal weiß, was ich alles machen muss. Ich

denke mal, wenn ich das habe, kann ich mich auch hundertprozentig auch erst einmal darauf konzentrieren. Weil, wenn jetzt immer noch alles so schwammig ist, dann ist man sich selber auch unsicher: Klappt das alles? Oder: Schaffe ich das noch? Bevor alles umgestellt wird (lacht). Und man dann Zeitdruck bekommt, weil es ja jetzt auch alles angesagt ist, wann was ausläuft und so was muss man ja gucken, dass man da in der Zeit liegt. *00:25:26-7*

Das, was sie an der Uni lernt, sollte ihrer Meinung nach auch in der Praxis umsetzbar sein:

B10-W-E2: Also Fachdidaktikseminar jetzt in SoWi fand ich (..) na, hätte man sich auch sparen können. Oder anders ausrichten können. Weil so hat es mir für meinen späteren Lehrerberuf nix gebracht. Weil das waren so allgemeine Sachen, die man aber jetzt heutzutage, sage ich jetzt mal, nicht braucht. Oder es wurden nur Sachen angeschnitten, aber nie wirklich ausgearbeitet. Also ich sage mal: Texte lesen kann ich auch zu Hause. Dafür muss ich kein Seminar besuchen (lacht). [Texte,] die für mich, für den späteren Lehrerberuf, jetzt nicht Hand und Fuß hatten. *00:20:55-9*

In ESL hatte B10 die Erwartung, Dinge an die Hand zu bekommen, die sich umsetzen lassen:

B10-W-E2: Ja gut. Praktikum war ja sowieso schon. Jetzt große ESL würde ich jetzt nicht so behaupten. Außer den Teil Psychologie. Lernstrategien für die Schüler. Aber ich sage jetzt mal: Erziehung und Bildung von Achtzehnhundertund brauche ich heute nicht mehr (lacht). Das bringt mir nichts. *00:21:17-3*

Das Orientierungspraktikum lief gut. B10 bemängelt, dass sie zum eigentlichen Unterrichten erst während des Hauptstudiums kommen werde:

B10-W-E2: Wenn ich dann im Hauptstudium feststelle, das Unterrichten an sich liegt mir gar nicht, dann habe ich das Grundstudium komplett umsonst gemacht. *00:05:17-9*

B10-W-E2: Wenn man zwei Wochen am Stück sieben Stunden – ich war wirklich auch die sieben Stunden komplett dann am Tag da – nach der dritten, vierten Stunde schaltet man ab (lacht). Weil man kann ja auch nicht mitmachen, und man sitzt da auch wirklich ja nur rum. Und dann weiß man auch hinterher dann nicht mehr, also wo steht einem der Kopf? Man schreibt nur noch alles mit, auch für den Praktikumsbericht, und das ist auch einfach zu langweilig. Dann ist man dann auch froh, wenn man irgendwas noch anpacken kann und sagen: So, da bin ich (lacht).

Zum Unterrichten in der zehnten Klasse, Fach Politik, sagt sie:

B10-W-E2: Eigentlich war ich dann total gelassen. Ich habe mich weder verhaspelt [wie an der Uni], ich habe nicht gestottert oder sonst irgendetwas. Es war so wie richtige Präsenz da. *00:06:29-4*

Die Kommunikation mit den Lehrern war ihren Angaben nach in Ordnung. Als sie einmal in der Woche als Projekt einen Deutschförderkurs mit bis zu 13 Kindern aus der fünften und sechsten Klasse leitete, sei alles gut gelaufen.

5.6.1.2.3 Beruf/Profession

Die Frage nach dem Bewerten des Lehrerwunsches auf einer Skala von 1 bis 10 beantwortet B10 mit:

B10-W-E2: Also ich würde mal sagen, den Wunsch, Lehrer zu werden, würde ich so Acht, Neun.

5.6.1.3 Dritte Interviewrunde

5.6.1.3.1 Zur Person

B10 erhält finanzielle Unterstützung von ihren Eltern. Nebenbei arbeitet sie bei der Schülerhilfe, einer Nachhilfeeinrichtung. Sozialwissenschaften und Englisch sind die jetzigen Fächer von B10 auf LA GyGe. Technik hat sie gegen Englisch eingetauscht. Ob sie Evangelische Religion weitermachen wird, weiß sie zum Zeitpunkt des Interviews am 17. Februar 2012 noch nicht.

5.6.1.3.2 Studium: Motivation

B10 sagt von sich aus, dass das Sprechen vor Studierenden besser geworden sei. Das Gelernte sei bisher aber immer noch nicht in der Praxis umsetzbar. Die kleine ESL hat B10 noch nicht gemacht. Das möchte sie im kommenden Semester machen. In der Fachdidaktik Sozialwissenschaften hatte die Studentin an einem Samstag ein hilfreiches Seminar, in dem es um die Planung und Umsetzung von Unterricht ging. Weitere Erwartungen hat B10 nicht:

B10-W-E3: Ich habe eigentlich nur noch das Ziel, das Studium abzuschließen.
00:17:21-3

Zu den Studiengebühren, wenn auch abgeschafft, sagt sie:

B10-W-E3: Ich kann jetzt nicht sagen, dass man großartig gemerkt hat, dass mit diesen Studiengebühren Seminare neu geschaffen worden sind. Weil es war wirklich sehr rar, dass man mal irgendwo ein Seminar gesehen hat, wo dann unten stand im LSF: Gefördert durch Studienbeiträge. Man muss auch in der Bibliothek kramen unter zig Büchern, dass man dann mal eins erwischt, wo ein Stempel drin ist: Gefördert durch Studienbeiträge. *00:14:46-7*

B10 hatte überlegt, aus Deutschland wegzuziehen. Das Thema Auswandern steht – wenn überhaupt noch – erst nach dem Studium an. In diesem Semester ist sie ein wenig unterfordert, das Zuviel-Lernen der vorigen Semester hat B10 in diesem Semester nicht. Einige Kurse kann sie nicht belegen, da sie auf Staatsexamen studiert und die Bachelor-Studenten Vorrang haben. Ihre Meinung dazu lautet:

B10-W-E3: Als ich hier angefangen habe, war es auch so, dass ich mich hinten anstellen musste. Nach dem Motto: Die Bachelorleute haben ja ihre vorgefertigten Stundenpläne. *00:04:30-4*

In Sozialwissenschaften muss sie noch einen Kurs besuchen, bevor sie im Hauptstudium sein wird (fünftes Semester beendet). In Englisch hat sie zwei Semester studiert (laut Studienbescheinigung Ende drittes Semester, da ihr zwei Wochen vor Ende des Semesters mitgeteilt wurde, dass sie Englisch belegen dürfe). Teilweise hat sie gemeinsam mit Bachelor-Studierenden Unterricht. Mit der Anmeldung für einen Kurs im LSF klappt es nicht immer:

B10-W-E3: Ich habe mir angewöhnt, auch wenn ich im LSF jetzt keinen Platz gekriegt habe, lasse ich mich noch nicht unterkriegen. Schreibe den Dozenten oder Professor eine E-Mail, dass ich den Platz so gerne hätte, damit ich weiterkomme. Und wenn der nicht antwortet, dann gehe ich zur ersten Sitzung hin und frage dann trotzdem (lacht), ob da noch ein Plätzchen frei ist. Manchmal hat man Glück. *00:06:15-5*

Die Seminare sind teilweise immer noch sehr voll. Es gibt Seminare, die lediglich im Wintersemester angeboten werden. Daher weiß B10 nicht, ob sie im kommenden Semester einen Platz in den zu belegenden Kursen erhalten wird.

5.6.1.3.3 Beruf/Profession

B10 möchte nach dem Studium noch immer am Gymnasium unterrichten. Zu ihren Motiven, Lehrerin zu werden, sagt sie:

B10-W-E3: [Das Arbeiten in der Schülerhilfe] bestärkt mich eigentlich noch in dem Ziel, das Studium wirklich abzuschließen, weil ich auch diesen Beruf machen möchte. Ein bisschen Praxis kann ich mir jetzt dadurch noch erarbeiten im Vorfeld schon.

Auf einer Skala von 1 bis 10, das Studium zu beenden, um Lehrerin zu werden, lautet die Antwort im fünften Semester:

B10-W-E3: Vier. Weil es raubt einem auch so ein bisschen die Kraft und die Motivation. Muss ich ehrlich gestehen. Also man hat dann auch nicht die Lust, sich das wirklich – also teilweise habe ich nicht die Kraft, mich wirklich auf das Studium inhaltlich zu konzentrieren, weil ich erst mal den ganzen anderen Kram erledigen muss, dass ich da irgendwie Plätze kriege und dann rege ich mich auch darüber auf. Von der Uni hat man das Gefühl: Man wird so gebremst.⁹⁵

Die Zusammenfassung der Entwicklung im Studium findet sich auf der kommenden Seite als Schaubild, zur besseren Darstellung auch hier im Querformat.

⁹⁵ Diese Antwort wurde in die Auswertung der Skalafragen nicht miteinbezogen. Es scheint eindeutig, dass B10 die Frage auf die Motivation nach dem Abschluss des Lehramtsstudiums bezieht. Gemeint war von der Interviewerin jedoch die Skalafrage nach der Arbeit als Lehrerin im Anschluss an das Studium.

5.6.1.4 Zusammenfassung: Entwicklung von B10-W-E

Tabelle 5.109: Übersicht der Entwicklung von B10-W-E

Interviewrunde / Kategorie	Runde 1 (29.11.2009)	Runde 2 (29.03.2011)	Runde 3 (17.02.2012)
Fächer + Schulform	Sozialwissenschaften (SoWi) & Physik, LA GyGe	SoWi, Englisch & Ev. Religion, LA GyGe	s. Runde 2
Motive	Das Pädagogische erlernen. Die Arbeit mit Kindern; die Zukunft etwas verbessern wollen. Jeder Tag bringt Neues. Beamtenstatus. Jobchancen gegeben nach Studium.	Keine Angabe.	Arbeit bei Schülerhilfe bestärkt sie in Berufswunsch.
Erwartungen	Das Pädagogische später umsetzen können. Lernstoff ist zu bewältigen. Nutzung der Studiengebühren so, dass sie gut durchkommt.	Das Pädagogische später umsetzen können. Wunsch: Dass sich mit den neu dazugenommenen Fächern formal alles regelt.	Ziel nur noch: Studium abschließen.
Ist-Zustand	Hat mit Elan angefangen.	„Bulimielernen“ Das Pädagogische ist noch nicht umsetzbar.	Ggf. Ev. Religion absetzen. Pädagogik noch immer nicht umsetzbar. Sprechen vor Studierenden ist besser geworden.
Praktikum		Orientierungspraktikum lief gut.	
Skala	Studium beenden: 10 Lehrerin werden: 7	Studium beenden: 5 Lehrerin werden: 8 – 9	Studium beenden: [nicht eingeordnet] Lehrerin werden: [Bestärkung]
Verbesserungs- vorschläge		... bzw. Minuspunkt: Eigentliches Unterrichten erst im Hauptstudium.	
Alternative	Tontechnikerin	Kommt nicht mehr in Frage.	
Berufswunsch seit wann?	Seit der 11. Klasse (Unterrichtete 1 Std., die sehr gut ablief.)		

5.6.2 Einzelfallbeschreibung zwei: B16-M-E

5.6.2.1 Erste Interviewrunde

5.6.2.1.1 Zur Person

Am 9. Dezember 2009 findet das erste Interview mit dem damaligen Lehramtsstudierenden B16 statt, der das Abitur mit einem Notendurchschnitt von 1,7 abgelegt hat. B16 studiert Englisch und Geschichte auf LA GyGe. Grundschule kommt für ihn nicht infrage aus der folgenden Überlegung heraus:

B16-M-E1: Über Themen zu diskutieren kann man in den beiden Fächern ja ganz gut machen und das wäre natürlich in der Grundschule so nicht gegeben, weil da die Schüler eher ja nur aufnehmen. *00:10:47-3*

Eine ältere Cousine studierte auf Lehramt. Es gibt keine Lehrer innerhalb der Familie. Anfang des Jahres 2009, im letzten Schuljahr, hatte der Student in Betracht gezogen, auf Lehramt zu studieren. Als Kind hatte B16 überlegt, Koch zu werden. Als ersten ernsthaften Berufswunsch nennt der Interviewte den Beruf des Erziehers. Auf Anraten hat er diesen Berufswunsch nicht gewählt. Politikwissenschaft und Soziologie interessierten B16 auch (nicht auf Lehramt), aber diese Fächer:

B16-M-E1: [...] waren eigentlich keine Alternative, als ich die Zusage für die Lehramtsfächer hatte. *00:12:47-8*

Zwei Stärken benennt der Essener Student:

B16-M-E1: Ich bilde mir ein, dass ich ganz gut Sachen erklären kann. Und ich kann gut zuhören. *00:13:54-6*

Laut eigener Einschätzung könnte ihm das Äußern von Kritik nicht so leichtfallen:

Interviewerin: Aber meinen Sie das jetzt so an sich, dass Sie das einfach nicht gut, nehmen wir jetzt mal an, es ist konstruktive Kritik, dass Sie es nicht gut rüberbringen können oder an sich / *00:15:49-5*

B16-M-E1: Nee, dass ich mir auch einen Ruck geben muss, die dann auszusprechen. Weil ich denke, dass sie vielleicht nicht unbedingt auch immer konstruktiv aufgefasst wird. *00:16:00-4*

Also ich stelle mir das auch so vor im Lehrerberuf, dass man hin und wieder Schülern sagen muss, also sie kritisieren muss, halt mit konstruktiver Kritik, und diese dann aber zu sagen, würde mir schwerer fallen als andere Sachen, weil ich mich selbst dazu aufraffen müsste, den Schüler jetzt zu kritisieren, weil ich mir wahrscheinlich denke, dass er das womöglich falsch aufnimmt, weil das gerade Jugendliche halt oft tun oder Schwierigkeiten haben, mit Kritik umzugehen und so. *00:16:41-0*

5.6.2.1.2 Studium: Motivation

Folgende Interviewausschnitte verdeutlichen die Motive von B16:

Interviewerin: Erst kam der Gedanke, also ich muss noch mal nachfragen, also Erzieher und dann haben Sie gedacht: O. k., vielleicht Vor- und Nachteile abgewogen oder wie haben Sie das gemacht? *00:03:50-1*

B16-M-E1: Ja, vor allem, da mir wirklich sehr viele davon abgeraten haben und so und dann habe ich halt überlegt und mit dem Lehramtsstudium hat man ja auch, also es sind ja gewisse Faktoren, die man als Erzieher da hat, die spielen da ja auch eine Rolle. Und ja, das ist ja jetzt nichts, was total weit davon entfernt ist. *00:04:13-1* [...] allgemein diese Vorstellung, auch Menschen zu bilden. Also die Menschen da auch mit zu formen, die später vielleicht mal was Großartiges machen. *00:23:51-4* [...] Also ich wollte eigentlich nicht nur im Büro sitzen alleine. [...] Noch ein Grund wäre, dass ich mich weiter mit meinen Lieblingsfächern beschäftigen kann. [...] Zudem bin ich an sich auch immer gerne zur Schule gegangen. *00:02:13-3*

Die Erwartungen an das Studium in Essen umfassen zwei Aspekte:

B16-M-E1: Ja, also im nächsten Semester habe ich ja dann mein Orientierungspraktikum. Und es wird ja auch etwas sein, was ich so vorher noch nicht erlebt habe, also auf der anderen Seite zu stehen. Also nicht in dem Ausmaß. Natürlich habe ich schon Nachhilfe gegeben, aber das war dann immer nur so für einzelne Schüler. Ich denke, das ist noch mal ganz was anderes, wenn man vor einer Klasse steht und so. Und ja, da erhoffe ich mir dann auch dann noch ein letztes, endgültiges Mal Sicherheit für den Beruf zu bekommen. *00:19:12-7*

B16-M-E1: Also im Englischen, ich war halt nie im Ausland oder so, es gibt viele, die ein Jahr in den USA waren oder so was. Und das habe ich halt nicht erfahren. Und deswegen hoffe ich mir, da auch mehr Sicherheit zu bekommen, wenn es selbst um das selbst Sprechen geht.

Im ersten Interview kann B16 seine Fähigkeiten, bezogen auf die inhaltlichen Anforderungen, noch nicht einordnen:

B16-M-E1: Momentan bin ich mir noch recht unsicher, weil ich ja, also jetzt stehen die ersten Klausuren an, die ich halt jetzt hier schreibe, und ich weiß ja ehrlich gesagt noch gar nicht, wie ich das einstufen soll. Also in der Schule war ich ein echt guter Schüler, hatte auch nie Probleme mit Arbeiten oder so und war auch nie aufgeregt oder so, also das ging immer alles ganz locker. Und das ist jetzt das erste Mal, also oder vielleicht das erste Mal, seit ich mich erinnern kann, dass ich wirklich auch so ein bisschen angespannt bin und mich frage, wie das sein wird. *00:34:12-3*

Die Skalafrage nach der Beendigung des Studiums beantwortet B16 mit:

B16-M-E1: Neun. Es ist mir schon, also es ist schon das, was ich jetzt machen will und das, was ich mir als Ziel gesetzt habe. Aber es wäre auch kein Weltuntergang, also auch vom jetzigen Standpunkt aus kein Weltuntergang, wenn ich das jetzt nicht machen oder nicht schaffen würde. Deswegen nicht die volle Punktzahl. *00:35:15-5*

5.6.2.1.3 Beruf/Profession

Über das Studium bzw. den Lehrerberuf hatte sich der Student im Vorfeld informiert, indem er sich mit seiner Cousine unterhielt, aber auch ihre abonnierten Ausgaben der Zeitschrift „Psychologie heute“ gelesen hatte. Zudem sagt er:

B16-M-E1: Das fand ich dann immer ganz interessant da zu lesen und auch mit ihrer Erfahrung dann, die sie in den Schulen hatte, so zu vergleichen und so. Und das habe ich mir irgendwie ganz spannend vorgestellt. Zudem bin ich an sich auch immer gerne zur Schule gegangen. *00:02:13-3*

Des Weiteren kommentiert B16 das Thema wie folgt:

B16-M-E1: Und ansonsten, am Anfang waren dann auch, also ich wusste nicht genau, wie das jetzt aussieht, wie beispielsweise so für meine Generation die Chancen sind, eine feste Anstellung zu bekommen und diese ganzen Sachen, da hatte ich überhaupt keine Ahnung. Ich habe das einfach drauflos gemacht. Und das ist jetzt auch nichts, was mich jetzt so, kein primärer Grund, der mich da so beschäftigt hat, aber das war natürlich auch, wenn dann halt so mehrere Faktoren dann zusammenspielen. *00:09:23-7*

Zu den Erwartungen im Beruf meint der Befragte:

B16-M-E1: Da fällt mir eigentlich nur halt ein, dass ich dann ja auch erwarte, vielleicht hin und wieder auch selbst gefördert zu werden, also von den Schülern. Dass man da auch interessanten Menschen begegnet und das kann ja in, beispielsweise in einem Kindergarten, eher schwierig sein, weil das halt nun mal Kinder sind. (.) Also es gibt natürlich auch interessante Kinder, das will ich damit nicht bestreiten. *00:06:32-6*

Einen eindeutigen Wert, bezogen auf die Skala, Lehrer zu werden, gibt der Lehramtsstudent nicht:

B16-M-E1: Momentan bin ich mir ziemlich sicher, was noch, also als ich mit dem Studium angefangen habe, ganz anders war. Da hatte ich oft auch noch Zweifel und habe mich gefragt, ob das jetzt wirklich das Richtige ist und so, aber inzwischen habe ich mich eigentlich so ganz gut eingelebt und gehe auch nicht ungern jetzt hier hin. *00:08:29-2*

Bei der Beantwortung der Frage nach den Eigenschaften eines Lehrers reflektiert B16

u. a. seine eigene Schulzeit:

B16-M-E1: [...] dass man sich gegenseitig zuhört und so. Auch Leute, die vorher nicht unbedingt was mit dem Fach zu tun hatten, aber das, ja, das wurde auch nicht so fachspezifisch gesehen. Man saß einfach da und hat über alle, also über irgendein Thema geredet und wurde dann gefragt: Ja, was denkst du denn darüber? Und so. *00:29:32-9*

Interviewerin: Also recht flexibel //dann auch mal den Unterricht gestalten.// *00:29:36-6*

B16-M-E1: //Ja.// Ja, genau. Und es wurde auch aufgelockert dadurch, dass man, also dass er auch hin und wieder reinkam, irgendein aktuelles Thema angesprochen

hat und gefragt hat: Ja, was denkt ihr eigentlich darüber? So, dass man generell, also diese Hemmschwelle nicht so hoch war, auch mal aufzuzeigen, was zu sagen, weil, ja, weil man einfach ganz nett einfach nur dasaß und geredet hat. *00:30:00-4*

Geprägt haben B16 Lehrer seiner eigenen Schulzeit:

B16-M-E1: Ein Lehrer sollte eigentlich Menschen mögen. Unglücklicherweise hatte ich auch Lehrer getroffen, von denen ich ausgehe, dass das nicht der Fall war. Und wenn doch, dann haben die es zumindest sehr gut versteckt. Weil, wir hatten beispielsweise, also unsere Klassenlehrerin, die wir von der Fünften bis zur Sieben hatten, also gerade jetzt so rückblickend hat dann auch viele Sachen gemacht und gesagt, die man – glaube ich – als Lehrer nicht unbedingt machen sollte. Gerade in dem Alter, also von der fünften bis zur siebten Klasse, wo Schüler sich auch nicht unbedingt dann verteidigen können, also mit einer Oberstufe, die kann sich schon eher wehren und schon eher darüber nachdenken, was jetzt in Ordnung ist, welche Kritik von einem Lehrer vielleicht in Ordnung ist und welche nicht. Und so eine fünfte Klasse kann das halt nicht. Und wenn man einer fünften Klasse ständig sagt, wie dumm sie doch ist oder, dass früher alles besser war, dann ist das – glaube ich – nicht so gut. Andererseits hatte ich auch einen Lehrer, der, also für mich war das echt der beste, der beste Lehrer, den ich kennengelernt habe. Und das war mein Philosophielehrer, und bei ihm, also in seinem Unterricht, war es einfach eine lockere Atmosphäre und, aber trotzdem hatte er das, also es war jetzt nicht unkontrolliert oder chaotisch oder so, sondern man saß einfach gerne da, hat halt über diese Themen da gesprochen, wenn man was zu sagen hatte natürlich, manchmal hat man zu einem Thema hat man halt nichts zu sagen, aber dann sitzt man da und hört den anderen zu. Und es war irgendwie auch freundschaftlich, ohne dass es aber gleich so war, dass er auf unserer Ebene war, weil das war er halt nicht. Aber er war vielleicht wie so eine Art Fernsehmoderator oder so, wenn man bei ‚Wetten, dass...?‘ auf der Couch sitzt, dann sieht man vielleicht, also ich war ja noch nie bei ‚Wetten, dass...?‘ auf der Couch, aber so stelle ich es mir halt vor. Dann sieht man den Moderator natürlich auch nicht so als Kumpel an. *00:29:12-2*

Seiner Meinung nach ist ein Lehrer mehr als ein Wissensvermittler:

B16-M-E1: Ein Lehrer ist zunächst eine Person, die mir das Fach vermittelt. Und darüber hinaus sollte ein Lehrer eigentlich auch jemand sein, der so ein bisschen auf die Jugendlichen dann auch aufpasst. Das war zum Beispiel bei diesem Lehrer, den ich beschrieben habe, so, dass man das Gefühl hatte, nicht nur als Klasse behandelt zu werden, sondern dass er auch jeden Einzelnen kannte. Er wusste zum Beispiel auch, welche Musik ich mag und so, also solche Sachen, hat mich hin und wieder angesprochen, wenn, wenn er irgendein Thema hatte, von dem er weiß, dass mich das interessiert oder so. Und das hat er halt nicht nur mit mir gemacht, sondern er war oder er ist einfach so, dass er so auch sehr auf die Leute selbst eingeht. Und das ist halt auch etwas, dass man vielleicht, wenn man merkt, mit dem Schüler X ist gerade, der ist gerade etwas ruhiger als sonst oder so, dass man vielleicht auch mal fragt, ob etwas ist oder so, weil man von, also ich denke, wenn man Hilfe erwartet, dann doch zunächst in der Schule, weil viele Sachen kann man zu Hause natürlich nicht ansprechen und wo soll man sonst hin? Gerade als Jugendlicher weiß man natürlich nicht, dass es da noch andere Orte gibt oder Menschen gibt, die man ansprechen kann oder so. *00:32:02-5*

Zwei positive Seiten des Lehrerberufes stellt B16 dar: zum einen die Begegnung mit interessanten Menschen, zum anderen den Umgang mit Menschen (im Gegensatz zum Arbeiten im Büro). Organisatorische Dinge und unmotivierte Schüler sieht er ggf. als negative Seiten an. Vertrauenslehrer zu werden könnte sich B16 vorstellen, Schulleiter eher nicht. Später möchte er an einem Gymnasium unterrichten:

B16-M-E1: Also wenn ich mir das vorstelle, wie ich dann später sein werde, sehe ich mich eigentlich immer auf dem Gymnasium, weil ich halt selbst auf einem war. Und dann denke ich, ist halt die Identifikation damit erst mal größer. Vor allem, da das dann ja noch nicht so lange her ist.

Mit 50 zu 50 beantwortet der Studierende die Frage nach dem *Berufswunsch versus äußere Umstände*.

5.6.2.2 Zweite Interviewrunde

5.6.2.2.1 Zur Person

Die Fächerwahl von B16 ist laut Interview am 27. Januar 2011 geblieben. Englisch und Geschichte würde er – mehr noch als vor einem Jahr – wieder wählen:

B16-M-E2: Das hat folgenden Hintergrund: Eigentlich wollte ich Geschichte und Philosophie studieren, was hier in Essen nicht klappt, weil man aus einem bestimmten Fächerbereich mindestens ein Fach haben muss. Und dazu zählt weder Geschichte noch Philosophie. Also war Englisch auch im Grunde eine Notlösung. Hat sich jetzt aber so herausgestellt, dass ich das heute nicht mehr ändern würde, selbst wenn ich es könnte, weil es mir eigentlich ziemlich viel Spaß macht. *00:02:29-1*

Philosophie als Drittfach hat er auch aus Zeitgründen nicht hinzugenommen. Mit zwei Fächern sei man im Studium ausgelastet, sagt B16.

5.6.2.2.2 Studium: Motivation

Der Interviewpartner überlegt, eine Zeitlang als Sprachassistent ins englischsprachige Ausland zu gehen, um seine Aussprache zu verbessern. Zu seiner derzeitigen Motivation sagt B16:

B16-M-E2: Vielleicht sogar tendenziell eigentlich höher als damals. Ich habe ja auch lange Zeit überlegt damals, was ich überhaupt studieren sollte. *00:15:57-2*

In Bezug auf *Didaktik*; *ESL* erzählt er:

B16-M-E2: Was bislang war, war ein bisschen realitätsfern eigentlich. Also zu theorielastig. *00:28:22-3*

Man gerät eher wieder in die Schülerrolle, anstatt sich als Lehrer weiterzuentwickeln, weil man in sechs Vorlesungen rumsitzt und zwei Klausuren schreiben muss, für die man ziemlich viel lernen muss. Man verliert aus dem Auge, dass das im Grunde dazu dient, einen zum Lehrer zu machen.

Mit dem ESL-Grundstudium ist B16 zum zweiten Interviewzeitpunkt fertig. Zu seinen *Erwartungen*, bezogen auf das Studium, Bedingungen o. a. liegt sein Fokus auf den Kommilitonen:

B16-M-E2: Ich denke, ich habe anfangs vor allem von den anderen Studenten mehr erwartet. Muss ich ganz ehrlich sagen. In Geschichte beispielsweise. Ich hatte auch den Leistungskurs in der Schule. Und wir waren ein sehr aufgeweckter Kurs, kann man eigentlich sagen. [Die Studenten sind] einfach nicht so interessiert am Fach.

Das Orientierungspraktikum an einem Gymnasium hat ihn in seinem Berufswunsch bestärkt. Das Unterrichten vor der Klasse machte ihn zu Beginn nervös, aber es war auch ein gutes Gefühl. Sein Fazit lautet:

B16-M-E2: Im Großen und Ganzen und vor allem rückblickend war es dann eigentlich eine ziemlich gute Erfahrung.

Einziges Manko war:

B16-M-E2: [Stressig waren] vor allem die Anforderungen der Lehrpersonen, die dahinterstanden. Mit den Schülern kam ich ganz gut klar. Aber mit der Leiterin des Projekts war es manchmal was ganz anderes, ja. Es standen Erwartungen dahinter [hinter dem Projekt], die die Schüler dann erfüllen mussten. Was zum Teil eigentlich auch unmöglich war.

Gefallen hat B16:

B16-M-E2: Der Umgang mit den Schülern. Ich hatte sechs, sieben Schüler. *00:08:54-5*

In Englisch hatte er zwei Stunden Unterricht erteilt, die für ihn auch o. k. waren. Die für ihn positiven wie weniger positiven Seiten des Lehrerberufs haben sich im Verlaufe des Praktikums bestätigt. Keine Wertangabe macht B16 auf die Frage nach der Beendigung des Studiums:

B16-M-E2: Es ist natürlich. *00:11:54-0*

Auf der Skala von 1 bis 10, wie anspruchsvoll das Studium eingeschätzt wird, nennt der Studierende den Wert 7.

5.6.2.2.3 Beruf/Profession

Das *Motiv seiner Berufswahl, mit Menschen in Kontakt zu treten*, ist geblieben:

B16-M-E2: Der Austausch mit anderen Leuten über die Fächer und überhaupt das Lehrerdasein.

Ich glaube, ich will auch etwas machen, um der Gesellschaft etwas zurückzugeben. Ich könnte mich auch nicht in einem Beruf sehen, den ich einfach nur gewählt hätte, um viel zu verdienen oder schnell viel zu verdienen. Es war mir auch wichtig, etwas zu machen, womit ich halt auch mit anderen Leuten interagieren kann und vielleicht auch was bewegen kann.

Auf die Frage nach einem idealen Lehrer sagt er, den gebe es wahrscheinlich nicht, weil jeder andere Ansprüche habe. Sein damaliger Chemie- und späterer Philosophielehrer hat ihn geprägt. Er sei ein beliebter Lehrer gewesen:

B16-M-E2: Er war auch immer jemand, der sich / Also man hatte schon das Gefühl, dass er sich auch für uns interessierte so als Person. *00:21:59-0*

B16 ist überzeugt:

B16-M-E2: Man muss auch ein guter Schiedsrichter sein.

5.6.2.3 Dritte Interviewrunde

5.6.2.3.1 Zur Person

Am 6. Februar 2012, dem Zeitpunkt des dritten Interviews, kommt das angedachte Fach Spanisch für B16 nicht mehr in Betracht; eine Sprache reiche ihm. Philosophie würde er nicht mehr hinzuwählen, da er noch immer mit zwei Fächern ausgelastet sei.

5.6.2.3.2 Studium: Motivation

Seine Fächer, Geschichte und Englisch, würde B16 wieder so wählen. In Geschichte seien andere Studierende immer noch nicht so sehr am Fach interessiert, während das Interesse einiger seiner Kommilitonen in Englisch höher sei. B16 kann sich weiterhin mit anderen Studierenden etc. austauschen. Er möchte immer noch gerne ins Ausland gehen zum Verbessern der Sprache; bisher hat er es nicht geschafft. Den Wert auf der Skala zur Frage, wie anspruchsvoll das Studium eingeschätzt werde, stuft er bei 6 bis

7 ein, wie im zweiten Interview auch. Der Essener Student befindet sich innerhalb der Regelstudienzeit.

Ein Interviewausschnitt verdeutlicht die Sicht von B16 auf *ESL und Didaktik*:

B16-M-E3: Diese ganzen Vorlesungen im Grundstudium, die wirklich nichts bringen, die würde ich streichen und stattdessen entweder Seminare oder zusätzliche Praktika ansetzen oder irgendwas, was entweder konkret die Praxis dann zum Thema hat oder wo man sich wirklich, wo man das Thema auch wirklich leichter verfolgen kann als in einer von sechs Vorlesungen.

Den Aufbau würde er verändern, zum Beispiel weniger Vorlesungen und dafür mehr Seminare anbieten.

B16-M-E3: In praktischer Hinsicht hat das ja überhaupt nichts gebracht. Es war alles sehr theoretisch. Dann ist es fraglich, ob so vier Vorlesungen überhaupt was bringen. Von der Art und Weise, wie man etwas rüberbringt. Die Aufmerksamkeitsspanne ist nun mal nicht so hoch, dass man sich da viermal die Woche zu ungünstigen Zeiten zwei Stunden dahin setzen kann. [Ungünstige Zeiten sind] montags von acht bis zehn, freitags von sechs bis acht Uhr abends. Praxisbezug gab es ja jetzt auch wenig, da alles sehr theoretisch war. Im Endeffekt hat man für die Klausuren gelernt, und das war danach auch wieder weg.

Seminare aus dem Hauptstudium in ESL sind laut Angabe des Befragten ergiebiger, es habe kleine Gruppenstärken gegeben und:

B16-M-E3: Man konnte sich ja wirklich auf das Thema einlassen. Und ich denke, das hat schon was gebracht. Auch wenn es da keine Praxisphase gab in dem Sinne, aber man konnte das viel besser auch darauf beziehen. *00:09:27-9*

Erwartungen hat er nicht mehr an das Studium. Ein weiteres Praktikum hat er noch nicht absolviert.

5.6.2.3.3 Beruf/Profession

Mit 10 beantwortet der Interviewte die Abfrage nach dem Wert, Lehrer werden zu wollen. Zur Motivation im letzten Interview ist Folgende hinzugekommen:

B16-M-E3: Ich würde sagen, die Motivation ist auch gestiegen, was das Persönliche betrifft. Also mich auch persönlich mit anderen auszutauschen. *00:04:53-7*

Schulleiter zu werden kann er sich eher nicht vorstellen, da er dann weniger Bezug zu den Schülern hätte. Er denkt immer noch, den Beruf des Lehrers in Zukunft vierzig Jahre lang ausüben zu können.

5.6.2.4 Zusammenfassung: Entwicklung von B16-M-E

Tabelle 5.110: Übersicht der Entwicklung von B16-M-E

Interviewrunde / Kategorie	Runde 1 (9.12.2009)	Runde 2 (27.01.2011)	Runde 3 (6.02.2012)
Fächer + Schulform	Englisch und Geschichte, LA GyGe	s. Runde 1	s. Runde 1
Motive	Menschen zu bilden. Nicht alleine im Büro sitzen. Weiterbeschäftigung mit Lieblingsfächern. Gerne zur Schule gegangen.	Motivation jetzt höher als im ersten Interview. Interaktion im Beruf und etwas bewegen können.	
Erwartungen	Englisch: Sicherheit im Sprechen erlangen. O.-Praktikum: Sicherheit für Berufsentscheidung zu bekommen. Später im Beruf: interessanten Menschen begegnen.	Hatte erwartet, Studenten würden sich mehr für das Fach Geschichte interessieren. O.-Praktikum hat ihn in Berufswunsch bestärkt.	
Ist-Zustand	Etwas angespannt aufgrund anstehender Klausuren.	Möchte als Sprachassistent ins Ausland. Didaktik; ESL: Etw. realitätsfremd, zu theorielastig, Grundstudium beendet.	In Regelstudienzeit. Didaktik; ESL: Sehr theoretisch. Im Hauptstudium ergiebiger.
Praktikum		O.-Praktikum: Ziemlich gute Erfahrung. Stressig: Erwartungen der Lehrpersonen an Schüler.	
Skala	Studium beenden: 9 Lehrer werden: „Ziemlich sicher“	Studium beenden: „Es ist natürlich.“	Lehrer werden: 10
Verbesserungsvorschläge			Weniger Vorlesungen, mehr Seminare. Ggf. zusätzliche Praktika. Inhalte praxisorientierter.
Alternative	Erzieher. Studium der Politikwissenschaften & Soziologie (nicht auf Lehramt)	Kommt nicht mehr infrage	
Berufswunsch seit wann?	Anfang 2009, während der Schulzeit		

5.6.3 Einzelfallbeschreibung drei: B25-W-A

5.6.3.1 Erste Interviewrunde

5.6.3.1.1 Zur Person

Die Aachener Studentin berichtet am 19. Januar 2010 erstmalig von ihrem Studium. Sie hat sich für die Fächer Deutsch und Englisch entschieden, da:

B25-W-A1: Deutsch und Englisch ist das, was mir eigentlich am meisten Spaß macht. Und habe mich auch echt jetzt dazu entschlossen, das zu nehmen, auch wenn es zwei Hauptfächer sind. Und ich weiß, dass deshalb viele Leute sagen: Nee. Aber das ist eigentlich immer das gewesen, wo ich am meisten Lust zu hatte. *00:01:35-6*

Ihre Wahl für das Studium auf LA GyGe beschreibt B25 nachfolgend:

B25-W-A1: Es war schön, wie man es in der Grundschule macht, aber es reicht mir einfach nicht. Deshalb habe ich mich dann entschieden, gymnasiale Oberstufe zu machen.

Was zum Beispiel für mich auch ein Grund wäre, auf keinen Fall irgendwie auf einer Hauptschule oder Sonderpädagogik zu studieren. Weil ich da echt schon also mit so vielen Lehrern gesprochen habe, die wirklich da Stühle an den Kopf kriegen und so. Also, wenn ich irgendwo unterrichten muss, wo ich nicht unterrichten kann, dann hat das für mich keinen Sinn.

Ich will fachliches Wissen vermitteln und nicht gerade mal so hinkriegen, dass sie ein bisschen zuhören. Ich will nicht die halbe Stunde damit verbringen müssen, dass die Schüler mir zuhören. *00:26:27-3*

Zum Beruf sagt sie:

B25-W-A1: Lehrer fand ich in dem Grundschulbereich eigentlich schon toll. Aber nie so, also dass ich wirklich gesagt habe: Ja, du studierst jetzt auf Lehramt – war erst im Mai also letzten Jahres [2008].

Als Alternative kam eine Ausbildung bei einer Bank infrage. Eine ihrer Stärken sei das Motivieren anderer, auch wenn es sich bei ihrem Beispiel um Step-Aerobic handelt:

B25-W-A1: Also ich habe halt Step-Aerobic geleitet. Das ist so ein bisschen so Motivation gehört ja so mit dazu: Kommt, noch zehn, kommt, zehn schaffen wir noch. Das ist natürlich ein bisschen eine andere Motivation. Aber trotzdem, man kriegt ja so einen Einblick da rein. Und (.) wir haben dann auch witziger Weise haben wir dann Aerobic in der Schule gemacht. Und alle so: Eh, Instructor (Name der Interviewpartnerin B25) und so.

B25 sagt von sich selbst, dass sie eine offene Persönlichkeit habe. Auf die Schule bezogen, könne sie z. B. Klassenfahrten gut organisieren. Unter der Kategorie Schwächen, eigene findet sich bei der Unterkategorie *mit 45 Minuten auskommen* ihre Aussage:

B25-W-A1: Ich denke mal, dass ich so ein Typ Lehrer bin, der es immer so schwierig hat, also Probleme damit hat, auf die Uhr zu gucken. Weil ich trage mein Leben lang noch keine Uhr. Ich kann keine Uhr tragen. Und ich glaube, das muss ich halt wirklich lernen, mit 45 Minuten hinzukommen.

Auch die Vergabe von Noten könnte ihr laut eigener Angabe schwerfallen.

5.6.3.1.2 Studium: Motivation

Ihre Motive sind vielfältig. Primär ist:

B25-W-A1: Das ist halt immer so das, was ich auch gerne machen würde. Also immer noch in Kontakt mit Jugendlichen bleiben, aber auch eine Berufung haben. Nicht jetzt nur Pädagoge sein, sondern auch noch wirklich was vermitteln.

Weitere Motive sind auszugsweise:

B25-W-A1: [...] dass ich mir gesagt habe, Bankkauffrau, hättest du auch nach der zehnten Klasse aufhören können. Oder so irgendwelche praktischen Berufe, dafür hättest du kein Abi machen müssen. Und dann, da habe ich mich dann doch dann für mein Abi ein bisschen reingekniet habe und so, habe ich mir gedacht, wofür soll das sonst gewesen sein? Du musst schon irgendwie studieren.
[...] Und ich möchte einfach irgendwie was erreichen mit meinem Beruf. [...] Ich möchte – das ist blöd, wenn ich sage – jemanden formen. Das ist nicht so richtig, aber jemanden mit formen so. Irgendwie Generationen weiterbringen. *00:06:54-2*

Bezogen auf das Pädagogikstudium verdeutlichen mehrere längere Interviewsequenzen ihre Vorüberlegungen, den momentanen Zustand und Verbesserungsvorschläge.

Hier spielen auch erste Erwartungen mit hinein:

B25-W-A1: Ja, also ehrlich gesagt, vom Päda-Studium erwarte ich wirklich nicht so viel, weil ich mit so vielen Leuten gesprochen habe, dass es einfach alles nur quasi ein Sammeln von Teilnahme- und Anwesenheitsnachweisen ist. Und Leistungsnachweisen. Irgendwelche Klausuren schreiben zu irgendwelchen Folien, die man sich alle im Internet quasi runterladen kann. Also hier vom, vor allem vom Päda-Grundstudium, wo ich halt viel mit Leuten drüber geredet habe, erwarte ich wirklich eigentlich gar keine. [...] Was natürlich gut wäre, wenn man halt ausgewogen wirklich sich quasi Unterrichtssequenzen anschauen würde, das analysieren würde, daran arbeiten würde. Dann klar, man muss auch irgendwie mal so, sage ich mal, so eine Einführungsvorlesung machen, denke ich so in diesen Grundsachen. So Skinner und Hurrelmann. Natürlich Freud, was aber jeder eigentlich kennen sollte so oder so. Also so was sollte auch irgendwie stattfinden quasi als Wiederholung, wenn man in der Oberstufe Päda gehabt hat. Weil so ein paar Sachen sollte man schon wissen. So Verhaltenspsychologie und so was.
Wenn man halt Verhaltenspsychologie machen würde anstatt irgendwelche didaktischen Vorlesungen, die zu, sage ich mal, einem drei Zehntel besucht werden. Also, also ich denke mal, das wäre halt besser, wenn man mehr in kleineren / Klar kann man nicht alle Leute in kleinen Gruppen setzen. Ich meine, gut, das Tutorium CB 1,

das ist halt so, da lernt man halt, wie man eine Hausarbeit schreibt. So was also. Muss halt auch mal gemacht werden, ist halt nur am Anfang nervig, weil man es in jedem Fach einmal macht. Da könnte man zum Beispiel dann auch so ein Tutorium einfach nutzen, um mal wirklich so Kleinarbeitsgruppen zu haben. Wo man wirklich Dinge analysieren kann und Dinge erarbeiten kann. Oder zum Beispiel, dass in der Vorlesung halt ein Modell vorgestellt wird, sage ich mal, von Hurrelmann oder so, die Entwicklungsstufen. Und dann, dass das dann in der kleinen Gruppe später nachbesprochen wird. Also, dass man klar so einen Rundumblick wirklich um Psychologie und Pädagogik bekommen kann. Also das wäre eigentlich gut. Und dann, die Praxis kann man einfach erst im Referendariat erlernen. Und das, klar, die Praktika sollen schon darauf vorbereiten. *00:19:43-5*

Auf die Frage, wie sicher sie momentan ist, das Studium erfolgreich zu beenden, antwortet B25:

B25-W-A1: Ich weiß halt nicht, wenn jetzt die Klausuren super schlecht wären, und ich auch, sage ich mal, im zweiten Semester immer noch den Eindruck hätte, dass es überhaupt nicht geht, dann würde ich schon da versuchen, das zu wechseln und von mir aus dann wirklich doch auf Grundschullehramt zu gehen. [...]
Sieben, acht. Aber ist halt die Frage, ob es jetzt wirklich das Studium ist, was ich anfangs, was ich da beenden möchte. Also das kann ich wirklich erst absehen vielleicht, wenn wir uns in zwei, drei Semestern wiedersehen. Weil gerade im ersten Semester, da steht man ja noch ein bisschen im kalten Wasser. *00:41:13-7*

Unter der Rubrik *Ist-Zustand* ist folgender Interviewausschnitt hinterlegt:

B25-W-A1: Und dass halt das Problem an der ganzen Sache ist, dass ich auch jetzt schon das Gefühl habe, dass ich so viel davon nie unterrichten werde, weil ich komme ja gerade erst aus der Schule und weiß, was ich machen werde. Quasi die Hälfte vom Studium ist nur so aussieben und dass die Leute halt wirklich das wirklich machen wollen.

5.6.3.1.3 Beruf/Profession

Über das Studium bzw. den Beruf hatte sich B25 im Vorfeld informiert, indem sie ein Schulpraktikum an einer Grundschule absolviert hatte und später Informationen an der RWTH Aachen einholte. Lehrerin werden zu wollen beschreibt sie mit:

B25-W-A1: Ich bin mir im Moment nicht, also auch wenn mir Englisch und Deutsch immer super Spaß gemacht hat, bin ich mir nicht so sicher, jetzt wie das mit Englisch aussieht. Ob ich das schaffe. Deshalb da schwankt es quasi noch nicht. Und ich wüsste auch nicht, welches Fach ich stattdessen machen würde. Aber Lehrer ist eigentlich schon das, was ich machen will. Ich will jetzt die ersten Klausuren mir angucken. Dann habe ich ja ein Feedback. [...] *00:38:40-6*

Interviewerin: Wenn wir jetzt nur mal den Beruf Lehrer, überhaupt Lehrer, werden zu wollen. *00:38:45-8*

B25-W-A1: Acht, neun. Also ich mich nicht so zum Beispiel auf zehn festlegen, weil dafür bin ich einfach zu spontan. Dass ich sagen könnte: Ja nee, ist es jetzt doch nicht.
00:38:58-7

Stimmliche Präsenz, Empathie und fachliches Wissen zeichnen ihrer Ansicht nach einen guten Lehrer aus. Nachfolgend die Beschreibung eines Erlebnisses in ihrer Schulzeit, das die Aachener Studentin geprägt hat:

B25-W-A1: Ein Lehrer ist für mich jemand halt, also wirklich dadurch auch, durch meine Schule geprägt, wirklich eine sehr sympathische Person, der aber durchaus weiß sich durchzusetzen. Auch bei schwierigeren Störungen weiß sich durchzusetzen. Der wirklich auch mal zur Not mit der Hand auf den Tisch klopft, wenn es sein muss. Ja, natürlich, der absolut fachkompetent ist. Der generell Kompetenzen hat wie Auftrittskompetenz, Sprachkompetenz, also so die ganzen wichtigen Kompetenzen für den Lehrerberuf einfach hat. Weil, also zum Beispiel, ich habe auch schon Lehrer kennengelernt, super inhaltlich, also die wirklich fachlich super drin waren, aber die einfach nicht vor einer Klasse stehen konnten.

Wissen zu vermitteln und der Kontakt mit Menschen sind für sie *positive Seiten des Lehrerberufes*. *Negativ* sieht sie die zunehmenden *administrativen Tätigkeiten*, ggf. *Gewalt an Schulen* sowie die *Notenvergabe*. Mit *60 zu 40* beantwortet die Interviewte die Frage, ob die Wahl des Lehramtsstudiums eher auf dem inneren Antrieb oder äußeren Umständen basierte.

5.6.3.2 Zweite Interviewrunde

5.6.3.2.1 Zur Person

Im dritten Semester studiert B25 ebenfalls Deutsch und Englisch auf LA GyGe, auch wenn sie ggf. später an einem Berufskolleg unterrichten würde, wie sie am 24. März 2011 berichtet.

5.6.3.2.2 Studium: Motivation

Im kommenden Semester möchte sich B25 auf das Lateinstudium konzentrieren. Eine Uhr trägt sie weiterhin nicht. Eine Erwartung im ersten Semester war die Arbeit in Kleingruppen. Der Ist-Zustand ist nun:

B25-W-A2: Ich hatte eine Gruppe, da waren wir zu viert. Und da haben sich zwei Leute so zurückgelegt. Und ich bin rigoros dann, ich habe mich mit der anderen abgesprochen und gefragt: Sollen wir zur Dozentin gehen? Die so: Ja, klar. Ich mache

doch jetzt nicht, gebe denen doch nicht ihren Text für das, für die Präsentation. Ja, und dann, also der eine davon hat auf jeden Fall auch keinen Schein bekommen. *00:32:12-5*

Deswegen, also Gruppenarbeit habe ich jetzt keine guten Erfahrungen im Studium gemacht bisher. *00:32:49-5*

Ein Motivationstief hat die Studentin kurz vor Weihnachten im Fach Latein. Aus diesem Grunde wird sie sich im kommenden Semester verstärkt um dieses Fach bemühen, das sie für das Englisch-Studium benötigt. Sollte sie das Latinum nicht schaffen (sie hatte diese Sprache in der Schule nach der zehnten Klasse abgewählt), hat sie die Möglichkeit, am Berufskolleg zu unterrichten, aber nicht am Gymnasium. Englisch empfindet sie als schwieriger als Deutsch. Die Klausuren in beiden Fächern hat die Befragte bisher bestanden. Das Grundstudium Pädagogik hat sie beendet. Zu Inhalten und Notenvergebung sagt sie:

B25-W-A2: Also Hurrelmann ist schon nicht gekommen. Der ist ja schon schwieriger. Aber eben Freud und Pawlow und so was. So verschiedene Lernarten und Gedächtnisbildung und so was war das. *00:30:21-7* [...]

Interviewerin: Haben Sie noch ein bisschen Sorge, was diese Notenvergebung angeht? *00:36:16-1*

B25-W-A2: Da ist ja auch im Päda-Studium noch überhaupt nichts gekommen. Und ich weiß auch nicht, von den Namen, was ich so sehe, was noch kommt an Seminaren, weiß ich ehrlich gesagt nicht, wo das kommen sollte. Und da hatten wir jetzt G 4, das war institutionelle Bedingungen, also eben die Gesetze und so. Was ist, wie kann man den Schüler bestrafen, darf man einen vor die Tür setzen? So was alles. Also, das waren halt schon so Gesetze. Da kommt wohl noch einmal irgendwas auch so mit institutionellen Bedingungen, aber ein bisschen anders genannt. Da könnte das, könnte ich mir vorstellen, dass das vielleicht noch mal kommt. Aber ich weiß halt nicht, also ich glaube, dass man das erst so richtig im Seminar, im Referendariat anpackt. Ich glaube, im Studium kommt das gar nicht so richtig. *00:37:12-3*

Weitere fachbezogene *Erwartungen* ihrerseits sind:

B25-W-A2: Im vierten Semester geht es eben noch ein bisschen weiter mit der Geschichte und der Sprachwissenschaft, und dann kommt natürlich die Zwischenprüfung, also für Englisch, für Deutsch gibt es keine Zwischenprüfung. Aber für Englisch gibt es eben dann eine Zwischenprüfung in Literaturwissenschaft und in Sprachwissenschaft. [...] Also das sind halt meine Erwartungen, dass es eben noch in manchen Dingen (.) intensiver wird. *00:28:36-0*

Ihr zweites Praktikum an einem Berufskolleg empfand sie als gut. Neben drei eigenen Unterrichtsstunden und Teamteaching mit einer anderen Praktikantin gab es auch einen Lehrer, bei dem sie kaum Unterricht mitbekommen habe. Ihre *Motivation, später als Lehrerin zu arbeiten*, liegt bei:

B25-W-A2: Neun. Den einen Abzug dafür, dass ich immer noch Latein vor mir habe. Ansonsten auf jeden Fall. Hinter meinen Fächern stehe ich voll hinter. *00:37:41-9*

5.6.3.2.3 Beruf/Profession

B25 kann sich vorstellen, später am Berufskolleg zu unterrichten.

5.6.3.3 Dritte Interviewrunde

5.6.3.3.1 Zur Person

Die Wahl der Fächer und Schulform sind auch beim zweiten Interview am 7. Juni 2012 unverändert. Zur Finanzierung des Studiums hat sie immer noch ihren Hiwi-Job an der Universität.

5.6.3.3.2 Studium: Motivation

Auf einer Skala von 1 bis 10, das Studium abzuschließen, lautet die Auskunft:

B25-W-A3: Wenn ich jetzt das nächste Semester bedenken würde, würd' ich eine Acht sagen. Also ich würde schon gerne im nächsten Semester abschließen. Bin mir aber bewusst, dass ich es nicht schaffen werde. *00:08:59-8*

Die Motivation ist geblieben, allerdings:

B25-W-A3: Ja, die Motivation ist schon geblieben, wobei ich aber zum Fachwissen und so sagen muss, dass ich mittlerweile – Entschuldigung – so tief in der Unischiene drin bin, dass ich manchmal merke, ich glaube, ich könnte mich jetzt nicht hinsetzen, und eine alte Leistungskurs-Abi-Klausur von mir noch mal schreiben. Weil in der Uni wird es so anders gehandhabt, also das ist ja nicht so, dass man sich hinsetzt ohne Hilfsmittel und anfängt zu analysieren. *00:13:14-3*

Eine Hausarbeit müsse sie noch korrigieren, aber aufgrund mangelnder Kommunikation mit der entsprechenden Dozentin habe die effiziente Korrektur bisher noch nicht geklappt. Nach dem fünften Semester bedeutet Kleingruppenarbeit für B25:

B25-W-A3.2: Kleingruppenarbeit kommt halt immer wieder, wenn man irgendwelche Referate vorbereiten muss oder Sonstiges. Und halt auch so, wir haben jetzt zum Beispiel ja auch dieses Lehrerbefragungsprojekt, also da müssen wir halt auch zusammenarbeiten für. Das kommt schon immer wieder, aber ich muss sagen, mittlerweile habe ich vielleicht ein gutes Händchen, mir meine Partner auszuwählen. Bisher ist es da nicht mehr zu solchen Enttäuschungen gekommen. *00:02:12-6*

Zwei Klausuren im vergangenen Semester verliefen gut. Einziges Manko in diesem und kommenden Semester werde sein:

B25-W-A3: Das Einzige, was ein bisschen Zeitdruck macht, ist dadurch, dass ich letztes Semester ja versucht hatte, mit Latein klarzukommen, hatte ich sehr wenig belegt und hatte dann ja, eben, nicht so viele Scheine gemacht. Und deswegen [...] bin ich ein bisschen langsamer. Aber ich habe das mittlerweile einfach für mich, sage ich mal, eingesehen, dass ich wahrscheinlich erst nach dem zehnten Semester fertig sein werde. *00:06:11-9*

[...] Die Motivation, Lehrerin zu werden, ist definitiv noch da. Aber im Moment ist es bei mir so, dass die Motivation, Latinum zu machen, vollkommen weg ist. Aber ich muss ja. *00:08:21-6*

Die Abfrage *weiterer Erwartungen* ergibt:

Interviewerin: Da keine Erwartungen, dass es Sie gut auf den Beruf vorbereitet, sondern schauen, was bringt das zweijährige oder anderthalbjährige Referendariat? *00:16:21-3*

B25-W-A3: Genau, also eher die Erwartung, am Anfang dachte ich halt, man lernt wirklich, Lehrerin zu sein in der Uni. Aber jetzt mittlerweile ist mir halt bewusst geworden, dass man eher schon fachlich super top geschult wird und dafür halt eben dieses Lehrerinnensein sich selber ein bisschen aneignen muss. Auch im Pädagogikraum ist es halt auch weiterhin so, dass man halt nur die äußeren Bedingungen lernt, also zum Beispiel Lerntheorien, Lernkonzepte und so was. Aber das ist ja auch wichtig. Man muss ja auch wissen: Wie funktioniert das eigentlich mit dem Lernen und warum kann ich deswegen nicht ein Rezept für jeden Schüler haben? Weil eben das doch unterschiedlich ist und das ist ja auch wichtig, das zu wissen. Und deswegen verstehe ich schon, dass man da jetzt nicht quasi das Referendariatsseminar die ganze Uni über hat. *00:17:18-4*

Interviewerin: Haben Sie denn noch so diese Erwartungen an das Studium, dass es Sie gut auf den Beruf vorbereitet, dass das vielleicht noch kommt?

B25-W-A3: Nee, das habe ich auch nicht mehr.

Interviewerin: Sie sind ernüchtert? *00:14:43-8*

B25-W-A3: Ja, ich habe einfach ja ich mein, es ist ja klar, dass in der Uni schwierigere Sachen drankommen müssen als in der Schule. Dass man einfach ein viel, viel weiteres Spektrum, damit, wenn die Schüler irgendwas fragen, dass man auch sagen kann: Ja, das ist generell so und so. Aber wenn du zum Beispiel bei dem und dem Autor guckst, da ist es interessant, dass es so und so ist. Also man muss ja wirklich ein sehr breites Wissen haben. Das ist ja wirklich gar keine Frage. Und deswegen hoffe ich einfach, dass man in dem Seminar dann besser auf die Schule vorbereitet wird. Obwohl ich halt auch nicht weiß, wie stark das ist in dem Referendariatsseminar. Aber ich gehe jetzt nicht davon aus, also ich habe jetzt auch ein Fachdidaktikseminar schon belegt. Und das ist halt auch nicht, dass man jetzt richtig für die Schule lernt. *00:15:39-6*

5.6.3.3.3 Beruf/Profession

Bei 10 ordnet sie ihre *Motivation ein, Lehrerin zu werden*. Zu Motiven sagt sie:

B25-W-A3: Ja, zu unterrichten, zu erziehen. So das Lehrerstandardprogramm (beide lachen). Ja, nach wie vor macht es mir wirklich Spaß, einfach mit Schülern zu tun zu haben und helfen zu können und so weiter. *00:12:34-8*

Ihren *eigenen Anspruch* im Lehrerberuf beschreibt sie:

B25-W-A3: Ich sage immer: Ich möchte eigentlich ein strenger, aber fairer Lehrer werden.

Das Praktikum am Berufskolleg hatte ihr gezeigt:

B25-W-A3: Ich habe einfach auch in diesem Praktikum am Berufskolleg auch schon gemerkt, dass manche Lehrer eben zu: Ach ja, jetzt kommen wir mal alle zusammen und machen mal alle zusammen und so. Also zu freundlich, also nicht freundlich, sondern zu kumpelhaft quasi waren, und da habe ich eben gemerkt, dass die nicht so richtig ernst genommen werden. Also mir ist schon wichtig, dass ich sage: So, das und das und das wollen wir dieses Semester oder dieses Halbjahr schaffen. Und das machen wir mit den und den Sachen. Ihr könnt da alle mit dran ziehen, dann läuft das auch. Aber mir ist halt schon wichtig, dass man vermittelt irgendwie, dass man auch mit Problemen eben zu einem kommen kann. [...] *00:11:51-1*

5.6.3.4 Zusammenfassung: Entwicklung von B25-W-A

Tabelle 5.111: Übersicht der Entwicklung von B25-W-A

Interviewrunde / Kategorie	Runde 1 (19.01.2010)	Runde 2 (24.03.2011)	Runde 3 (7.06.2012)
Fächer + Schulform	Deutsch & Englisch, LA GyGe	s. Runde 1 (ggf. an Berufskolleg nach Abschluss)	s. Runde 1 (s. Runde 2)
Motive	Fachliches Wissen vermitteln. Kontakt mit Jugendlichen, aber auch eine Berufung haben = Pädagoge plus Wissensvermittler sein. Studium aufgrund absolvierten Abiturs. Anspruch, es anders zu machen als einige Negativbeispiele von Lehrern aus eigener Schulzeit.		Motivation ist geblieben: Zu unterrichten, erziehen. Weiterhin Spaß am Kontakt mit Schülern, etc.
Erwartungen	An das Pädagogikstudium keine großen Erwartungen (Sammeln von Scheinen). Orientierungspraktikum wird einen Einblick bieten können. Praxis erst im Referendariat erlernbar. Praktika sollen darauf vorbereiten.	Dass es in manchen Themenbereichen intensiver wird (im Sinne von Lernstoffvertiefung).	Zu Beginn gedacht: Man lernt, Lehrerin zu werden. Dem ist nicht so. Man wird fachlich geschult.
Ist-Zustand	Plant, ein Tutorium o. ä. zu übernehmen.	Hiwi-Job an Uni anstelle Tutorium. Kleingruppenarbeit erwies sich nicht nur als positiv. Unterrichtsanalyse fand noch nicht statt. Motivationstief gab es wegen Latein; lernintensiv. Klausuren in Deutsch und Englisch bestanden. Grundstudium Pädagogik abgeschlossen. Einführungsveranstaltung in Pädagogik gab es teilweise. Verhaltenspsychologie kommt wahrscheinlich noch.	Weiterhin Hiwi-Job an Uni. Kleingruppenarbeit o. k. Viel Fachwissen erlernt. Noch keine Unterrichtssequenzen analysiert. Latein nimmt weiterhin viel Zeit in Anspruch. Noch nicht für Prüfung angemeldet. Man lernt inhaltlich nicht nur das, was man später an der Schule benötigt. Eine Hausarbeit muss B25 noch korrigieren. Zwei Klausuren waren auch o. k. E-Learning-Kurs in Pädagogik war gut.

5 Darstellung der Ergebnisse

Interviewrunde / Kategorie (Fortsetzung)	Runde 1 (19.01.2010)	Runde 2 (24.03.2011)	Runde 3 (7.06.2012)
Praktikum		Am Berufskolleg war gut. Unterschiedliche Erfahrungen: Ein Lehrer schickte sie mitten in Stunde zum Kaffeetrinken, bei einer Lehrerin durfte sie Unterricht übernehmen. Einblicke erhalten in Lehrerberuf.	
Skala	Studium beenden: 7 - 8 Lehrerin werden: 8 - 9	Studium beenden: k. A. Lehrerin werden: 9	Studium beenden: 8 Lehrerin werden: 10
Verbesserungs- vorschläge	Verhaltenspsychologie anstelle von didaktischen Vorlesungen. Rundumblick in Pädagogik und Psychologie bekommen. Kleingruppenarbeit. Unterrichtssequenzen analysieren, Einführungsvorlesung mit Hurrelmann etc.		
Alternative	Ausbildung bei der Bank oder Verwaltungsausbildung (Überlegung war nur kurz)		
Berufswunsch seit wann?	Mai 2008, in der Oberstufe		

6

Diskussion der Ergebnisse

Steht die vorliegende Arbeit bis zu diesem Punkt größtenteils unter dem Motto des Humboldt'schen Ideals, dem „Forschen in Einsamkeit und Freiheit“,⁹⁶ zählt nun der Zuspruch Immanuel Kants:⁹⁷ „Habe Mut, Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ Der reinen Darstellung der Ergebnisse folgt nun die Diskussion im Kontext der Literatur und der Sichtweise und Erklärungsansätze der Forscherin. Daher lautet die Erweiterung des Kant'schen Imperativs: Habe Mut, Dich Deines eigenen Verstandes – und Deiner eigenen Erfahrungswerte – zu bedienen!

Wie bereits in der Einleitung angekündigt (vgl. Zitat von OESTERREICH, 1987, S. 11 in Kapitel 1 dieser Arbeit), wurden, wie bei WILLER, bei der Darstellung mehr Daten zusammengefasst als nötig. Die Erklärung dazu lautet:

„Basierend auf [dem] persönlichen Interesse wurden mehr Daten erhoben, als für die Klärung der Forschungsfragen notwendig gewesen wären. Manche Ergebnisse werden deswegen nur am Rande gestreift und nicht ausführlich diskutiert.“ (WILLER, 1993, S. 9)

In der folgenden Diskussion der Ergebnisse wird, was die Gesamtkohorte betrifft, auf die Fragen aus Kapitel 4 zurückgegriffen. Diese werden beantwortet und mit eigenen Erklärungsansätzen und Befunden aus der Literatur verglichen. In Ansätzen⁹⁸ kann bei der Gesamtkohorte das induktive Verfahren angewendet werden, bei dem durch die Betrachtung mehrerer Einzelfälle allgemeine Aussagen getroffen werden.

Bei der Gegenüberstellung der Gruppen E und KA hingegen werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede dargestellt.

An der Entwicklung dreier Einzelfälle werden Fragen aus dem Vorwort aufgegriffen und mittels Schaubildern in Bezug gesetzt zu ausgewählten Interviewfragen. Das Verfahren der Deduktion findet hier Anwendung, indem Einzelfälle betrachtet werden und somit auf das Individuelle eingegangen wird.

⁹⁶ Der Film „Die Vermessung der Welt“ nach dem gleichnamigen Roman von Daniel Kehlmann spiegelt u. a. Alexander von Humboldts (1769 – 1859) Sichtweise eines Forschers wider. Als deutscher Naturforscher unternahm dieser mehrjährige Forschungsreisen und kam so zu seinem Ideal, dem Forschen in Einsamkeit und Freiheit. Dabei beobachtete er viel und machte sich Notizen, die er nach seiner Rückkehr diskutierte. Übertragen auf die vorliegende Arbeit wird damit auf die Vorgehensweise verwiesen, bis Kapitel 5 beschreibend und Kapitel 5 (außer im Feedbackgespräch) ohne Interaktion mit Dritten anhand der vorliegenden Interviews aufzuzeichnen. Ab Kapitel 6 ist in der Diskussion der erzielten Ergebnisse die eigene Sichtweise, auch im Kontext der Literatur, Teil der Arbeit.

⁹⁷ Deutscher Philosoph (1724 – 1804)

⁹⁸ In Ansätzen aus dem Grunde, da die Kohorte eine geringe Anzahl an Befragten aufweist.

6.1 Die Gesamtkohorte

6.1.1 1. Interviewrunde

Während in Kapitel 5 bei der Darstellung der Ergebnisse die Gründe für die Aufnahme des Lehramtsstudiums und – zumeist – für den späteren Lehrerberuf in Tabelle 5.10 (Unterkapitel 5.1.2.1, S. 101f) nach absteigender Nennung aufgelistet sind, werden sie nun, wie in der Literatur üblich, in Kategorien eingeteilt. In der Diskussion zeigt sich: Das Arbeiten mit Kategorien erweist sich als „praktikabler“, bezogen auf Vereinheitlichung, Übersicht und der Erörterung der Resultate im Kontext der Literatur.⁹⁹ Dabei ist zu beachten, dass die Unterteilung in der Literatur nicht einheitlich ausfällt (vgl. ACHINGER, 1969, S. 27f; FRIEDE, 1975, S. 53f; STELTMANN, 1980, S. 581; WILLER, 1993, S. 123 u. a. bei Unterkapitel 3.1). Aus diesem Grunde orientiert sich die Diskussion an den vorliegenden Aussagen der Befragten und an der teilweise neueren gängigen Praxis, nach intrinsischen und/oder extrinsischen Gesichtspunkten sowie weiteren Kategorien zu unterscheiden (vgl. ULICH, 2004, S. 21; NIESKENS, 2009, S. 153f u. a. bei Unterkapitel 3.1). Daneben gibt es den Punkt „Sonstiges“, da es Aussagen gibt, die sich nicht eindeutig zuordnen lassen (vgl. dazu Unterkapitel 4.2.3).

In Bezug auf die Fragen sind in einigen Fällen die Übergänge von der einen zur anderen Frage „fließend“, so dass diese in der Reihenfolge beantwortet und teilweise so zusammengefasst werden, wie sie miteinander in Beziehung stehen und nicht, wie im Interviewleitfaden aufgelistet.¹⁰⁰

Frage 1, Runde 1

„Erzählen Sie doch mal, wie Sie darauf gekommen sind, Lehramt zu studieren!“

und

Frage 3, Runde 1

„Welche anderen Gründe spielten bei der Studienwahl eine Rolle?“

Beide Fragen zielen auf die Erörterung der Motive ab. Diese nicht direkt nacheinander anzusprechen hat den Vorteil, dass sich die Interviewte im Laufe des Gesprächs

⁹⁹ Die Tabellen in Kapitel 6 weichen vom Layout her geringfügig von denen aus Kapitel 5 ab, um die Abgrenzung zwischen der Darstellung und der Diskussion der Ergebnisse deutlich zu machen.

¹⁰⁰ Vgl. Anmerkungen zu den Interviewfragen bei Unterkapitel 4.1. Erste Zusammenhänge zwischen einzelnen Fragen werden bereits dort aufgezeigt. Bei der Auswertung wird verstärkt deutlich, dass einzelne Fragen teils ineinander übergreifen und nicht immer singulär zu betrachten sind.

Gedanken über weitere Motive machen kann und die Gelegenheit erhält, diese zu benennen.

Tabelle 6.1: Motive Intrinsisch/Extrinsisch, 1. Interviewrunde

Intrinsisch/Extrinsisch	Anzahl N
Vor Studienbeginn: Kontakt mit Kindern und Jugendlichen	
a) (Nachhilfe-) Unterricht für Kinder/Jugendliche	a) 13
b) (Kirchliche) Kinder- und Jugendarbeit	b) 9
c) Sonstiges	c) 2
In Kontakt mit Kindern/Menschen sein	14
Das Pädagogische	5

Das primäre Motiv für die Studien- und zumeist spätere Berufsentscheidung der vorliegenden Forschungsarbeit findet Bestätigung bei ROTHLAND. Beim Vergleich mehrerer Untersuchungen kommt er zu dem Ergebnis, dass das Hauptmotiv, das „Interesse bzw. die Freude am Zusammensein und die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen [...] der am häufigsten genannte Grund [ist]“ (ROTHLAND in: TERHART et al., 2011, S. 277). Die Vorerfahrung mit Kindern als ein Grund findet sich auch bei FAUST et al. (2003, S. 336), NIESKENS (2009, S. 220) und KÖNIG/SEIFERT (2012, S. 276). Es zeigt sich, dass dieses Motiv erst in der neueren Literatur auf den vordersten Rängen anzutreffen ist.

Das Motiv, mit Kindern/Jugendlichen oder Menschen allgemein zusammen zu sein, findet sich in der Literatur häufig, wobei auch dies in der neueren Literatur deutlicher auf den vorderen Rängen anzutreffen ist (vgl. z. B. BOßMANN, 1977, S. 559; BERG in: HANSEN-SCHABERG, 1997, S. 61; OESTERREICH, 1987, S. 14; WILLER, 1993, S. 129; KNAUF, 1992, S. 55; TERHART et al., 1994; URBAN, 1996, in: ULICH, 2004, S. 11; SUSTECK, 2000, S. 16).

Die etwas diffuse Begründung *Das Pädagogische* als Berufswahlmotiv lässt erahnen, dass damit u. a. der erzieherische Anteil gemeint ist, der bspw. bei einem Beruf im Büro nicht gegeben ist. Auch dieses Motiv findet sich in verschiedenen Untersuchungen (u. a. bei WÄLTZ, 1980, S. 310f; STELTSMANN, 1980, S. 581).

Tabelle 6.2: Motive Intrinsisch – Fachlicher Aspekt, 1. Interviewrunde

Intrinsisch – Fachlicher Aspekt	Anzahl N
Fächerinteresse	13
Fachlich gerne etwas vermitteln	12
Fachlich gut etwas vermitteln	10

Diese Motive sind bei NIESKENS unter der Kategorie „intrinsische Berufswahlmotive“ zusammengefasst und lauten: „Wissen vermitteln, anderen etwas beibringen wollen“, „Interesse am Beruf, am Fach“ (NIESKENS, 2009, S. 220) und belegen die Plätze zwei und drei. Bei ULICH steht der Aspekt der Wissensvermittlung unter dem Motiv „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ auf Rang drei (ebd.). Es zeigt sich auch hier, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit denen aus der Forschung korrelieren (vgl. dazu die Übersichtstabellen 3 und 4 bei ROTHLAND in: TERHART et al., 2011, S. 275f).

Tabelle 6.3: Motive Intrinsisch – Hehre Ziele bzw. Bedeutung des/für den Beruf, 1. Interviewrunde

Intrinsisch – Hehre Ziele bzw. Bedeutung für den Beruf	Anzahl N
Menschlich etwas entwickeln, Vorbild sein	4
Berufung	3
Wichtiger Beruf, wertvolle Aufgabe	3
Entwicklung des Menschen sehen, mitformen	2

Diese ideellen Werte eines Studierenden rangieren im Allgemeinen nicht auf den ersten Rängen der Berufswahl, sind jedoch auch bei anderen Untersuchungen zu finden (z. B. bei ACHINGER, 1969, S.27; FRIEDE, 1975, S. 64; FLACH et al., 1995 in: ROTHLAND in: TERHART et al., 2011, S. 275). Die LEK-Studie von KÖNIG et al., die die Motivation von Studierenden im ersten Semester ermittelt und somit die gleiche Zielgruppe wie die der vorliegenden Untersuchung hat, benennt als fünftes Motiv: „Ich möchte Einfluss auf die nächste Generation ausüben.“ (KÖNIG et al., 2012, S. 137) Diese Nennung ähnelt dem vorliegenden Motiv, die *Entwicklung des Menschen sehen, mitformen* zu wollen.

Tabelle 6.4: Motiv Intrinsisch – Sonstiges, 1. Interviewrunde

Intrinsisch – Sonstiges	Anzahl N
Bauchgefühl	1

Die Nennung *Bauchgefühl* könnte auch als „Intuition“ bezeichnet werden, diesen Beruf ergreifen zu wollen, aus der eigenen Gewissheit heraus, dass es die richtige Aufgabe für diese Person ist.

Tabelle 6.5: Motive Extrinsisch – Einfluss, 1. Interviewrunde

Extrinsisch – Einfluss	Anzahl N
Persönliches Umfeld (Eltern, etc.) riet dazu, bestärkte	15
Lehrereinfluss	11
(Reflexion über eigene) Schulzeit	7
Entsprechende Vorbilder	3

Der Einfluss des persönlichen Umfeldes und der eigenen Lehrer als Vorbild ist in vielen Studien belegt worden (vgl. z. B. KIEL et al., 2004, S. 228 zum Einfluss des persönlichen Umfeldes; zum Einfluss des Lehrers vgl. SUSTECK, 2000, S. 15. Vgl. auch die Beantwortung der Frage 4; S. 231ff).

Tabelle 6.6: Motive Extrinsisch – Materiell, 1. Interviewrunde

Extrinsisch – Materiell	Anzahl N
Sicherer Beruf, Beamtenstatus	11
Finanzieller Aspekt	5

Wie in Unterkapitel 3.1 bereits dargestellt, hat sich die Motivart im Laufe der über 60 Jahre langen Forschung von eher extrinsischer in Richtung intrinsischer Motivation verlagert. Die extrinsischen Gründe sind dennoch weiterhin auch in neueren Studien zu finden (NIESKENS, 2009, S. 220; BOßMANN, 1977, S. 560; WILLER, 1991, S. 132; HEBEL, 1976, S. 81 u. a.).

Tabelle 6.7: Motive Extrinsisch – Rahmenbedingungen, 1. Interviewrunde

Extrinsisch – Rahmenbedingungen	Anzahl N
Kein Bürojob	6
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	5
Abwechslung	5
Arbeitszeiten	2
Ferien	2
Umfeld Schule	1

Die extrinsischen Motive finden sich bei NIESKENS zusammengefasst unter der Kategorie „extrinsische Berufswahlmotive“ (NIESKENS, 2009, S. 220), die bei N = 85 insgesamt 15,1 Prozent der befragten Schüler nannten („Vorteile des Berufs wie Zeiteinteilung, Abwechslung, Lernen können“, ebd.). Davon ausgehend, dass in den 1980er Jahren das klassische Rollenverständnis auf Frauen noch eher zutraf als heutzutage, kann das vorliegende Motiv *Vereinbarkeit von Beruf und Familie* verglichen werden mit dem Motiv „günstige Berufsmöglichkeit für Frauen“ bei STELTSMANN (1980, S. 581). Das Motiv der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist, wie NIESKENS feststellt, kein typisch lehramtsspezifisches, da es auch „in anderen Fachrichtungen über die Geschlechter hinweg dominant ist“ (NIESKENS, 2009, S. 150).

Die nicht immer leichte Vergleichbarkeit von Studien zum Themengebiet der Motivwahl wurde bereits weiter oben (in Unterkapitel 3.1) dargelegt. So ermittelt BERG 1983 das Motiv „angenehmes und sicheres Leben“ (BERG in: HANSEN-SCHABERG, 1997, S. 61). Ob sich dies auf die Arbeitszeiten, Ferien o. ä. bezieht, ist daraus nicht ersichtlich, wird hier jedoch so interpretiert¹⁰¹ und wird aus diesem Grunde in Bezug zur eigenen Untersuchung gesetzt, indem es der eigenen Kategorie *Extrinsisch – Rahmenbedingungen* zugeordnet wird.

Bei WILLER wird der Einschätzung „viel Freizeit“ mittlere Bedeutung beigemessen, die den vorliegenden Nennungen *Arbeitszeiten* und *Ferien* zugeordnet werden – auch wenn der Begriff *Arbeitszeiten* zugleich so gesehen werden kann, dass die Einteilung der nachschulischen Aufgaben wie Korrektur von Klassenarbeiten, Elterngespräche u. a. größtenteils selbstständig vorgenommen werden kann.

Mit der Aussage „weil ich viel Freizeit habe“ (KNAUF, 1992, S. 56) begründen auch Lehramtsanwärter an der PH Westberlin ihre Berufswahlentscheidung.

¹⁰¹ Das Motiv „sicheres Leben“ könnte auch auf den finanziellen Aspekt und auf die Verbeamtung zutreffen.

„Abwechslung“ wird auch von Studienanfängern bei FRIEDE als ein Beweggrund angegeben und liegt unter den ersten fünf Begründungen für die Studien- und Berufswahl (vgl. FRIEDE, 1975, S. 97). Bei den hier vorliegenden Ergebnissen liegen sie, bezogen auf die Anzahl der Nennungen, im unteren Bereich.

Tabelle 6.8: Motive Extrinsisch – Studieren können, 1. Interviewrunde

Extrinsisch – Studieren können	Anzahl N
Abitur gemacht	3
Zeitpunkt war günstig	3
NC (Numerus Clausus)	1
Studieren wollen	1

Die in Tabelle 6.8 dargestellten extrinsischen Motive wurden von den Befragten nicht singulär als Grund für die Studienwahl angegeben und die Nennungen fallen gering aus, so dass diese Angaben nicht per se als negativ angesehen werden müssen, in dem Sinne, dass allein aufgrund dieser Begründungen die Tragfähigkeit des Studierens und die ggf. später auszuübende Tätigkeit als Lehrer negativ sein könnte. Es ist jedoch so, dass laut KÜNSTING et al. eine hohe intrinsische Motivation zu größerer Studienzufriedenheit zu führen scheint im Gegensatz zum Ausmaß extrinsischer Begründungen (KÜNSTING et al., 2011, S. 112). Auch HANFSTINGL et al. konnten allgemein feststellen, dass intrinsische Studienwahlmotive zu größerer Zufriedenheit im Beruf führen (HANFSTINGL et al., 2007, S. 53, Tabelle 1).

Beide Studien weisen darauf hin, dass die intrinsische Motivation eine hohe Bedeutung hat.

NIESKENS zeigt auf, dass beide Komponenten, intrinsische wie extrinsische Motivation, bedeutsam sind. Sie weist darauf hin, dass „extrinsisch orientierte Motive wie ‚freie Zeiteinteilung‘ und ‚Abwechslung‘ [...] die intrinsischen Motive sogar fördern“ können (NIESKENS, 2009, S. 219).

Der Numerus Clausus als Motiv findet sich als seltenes Motiv bei STELTMANN unter „äußere Gründe“ (STELTMANN, 1980, S. 582).

Tabelle 6.9: Motive Sonstiges – Verlegenheitslösung, 1. Interviewrunde

Sonstiges – Verlegenheitslösung	Anzahl N
„Plan B“	3
Kein Tellertaxi mehr sein wollen	1

Die mit *Verlegenheitslösung* betitelten Motive finden sich in der Literatur bei HETZFELD et al. Die Mehrzahl der Studierenden hatte das Studium aus Verlegenheit aufgenommen (HETZFELD et al. in: Df, 1991, S. 90), was in der vorliegenden Studie lediglich auf vier Studierende zutrifft.

Frage 11, Runde 1

„Welche Seiten des Lehrerberufs gefallen Ihnen?“

Die aus Sicht der Befragten positiven Seiten des Berufes decken sich zum Teil mit den Motiven für die Studien- und Berufswahl der interviewten Personen. Auf Rang eins und zwei der positiven Seiten steht die Möglichkeit, *mit Menschen in Kontakt zu kommen* und *anderen etwas beizubringen* bzw. *Wissen zu vermitteln*. Auf den vorderen Rängen sind diese Seiten auch als Gründe für die Studien- bzw. Berufswahl anzutreffen (vgl. Tabelle 5.10 in Unterkapitel 5.1.2.1, S. 101f zu Tabelle 5.21 in Unterkapitel 5.1.4.5, S. 119).

Weiter stehen in der vorliegenden Untersuchung bei den positiven Seiten an dritter bis fünfter Stelle die Aussagen *Ferien, Freizeit, abwechslungsreich* und *sicherer Job, Verbeamtung*. Die Angaben *sicherer Beruf, Beamtenstatus; Abwechslung* und *Ferien* sind ebenfalls Gründe für die Berufswahl mit teilweise hoher Nennung.

Da die Beantwortung der Frage 11 weitere Aufschlüsse zur Motivstruktur geben kann, aber nicht notwendigerweise geben muss, sollen an dieser Stelle den Studierenden keine Motive unterstellt werden, die sie haben, aber nicht benennen. Es handelt sich lediglich um einen Erklärungsansatz. Um Klarheit zu erlangen, hätte im Interview im Anschluss an die Antwort auf diese Frage noch einmal nachgefragt werden müssen, ob die positive Seite tatsächlich ein weiteres Motiv darstellt oder ob sich die Befragten erst in dem Moment der Fragestellung mit dieser Thematik beschäftigt haben.¹⁰²

¹⁰² Vgl. WILLER, 1993, S. 17 zu der Thematik, dass neben der reinen Frage nach dem „Warum“ für einen Berufswunsch weitere Faktoren (die „persönliche Lebensgeschichte“) in Erwägung gezogen werden müssen.

Bei der Beantwortung von Frage 11 wird die Aussage SPINATHs et al. bestätigt, dass Lehramtsstudierende die Vor- und Nachteile des Berufes gut einschätzen können bzw. glauben, eine realistische Einschätzung vornehmen zu können (vgl. SPINATH et al., 2005, S. 187).

Frage 6, Runde 1

„Was können Sie besonders gut?“

Fachliche wie menschliche Aspekte werden genannt, wenn es um die eigenen Stärken geht. Die fünf häufigsten Nennungen lauten: *Erklären können*, *Wissen vermitteln* (12 N); *Organisieren können* (6 N); *Sich einfühlen können* (6 N); *Auf Menschen zugehen*, *Umgehen mit Menschen* (5 N) sowie *Erfahrung mit der Zielgruppe haben* (5 N).

Lassen sich bei der Beantwortung dieser Frage Rückschlüsse ziehen auf die Ansicht der Befragten, welche Eigenschaften eine (gute) Lehrerin haben sollte? Dem wird bei der Beantwortung der Fragen 10 und 14 nachgegangen.

Frage 10, Runde 1

„Was ist für Sie ein Lehrer? Beschreiben Sie doch mal!“
und

Frage 14, Runde 1

„Welche Eigenschaften sollte Ihrer Meinung nach ein (guter) Lehrer haben?“

Da Frage 10 und 14 von den Studierenden häufig ähnlich beantwortet wurden, wurden sie auch bei der Darstellung der Ergebnisse zusammengefasst. Das wird hier beibehalten (vgl. Unterkapitel 4.2.4).

Ohne zu zögern antwortet eine Essener Studentin auf Frage 10 lachend: „Alles, was meine früher nicht waren.“ Ob diese Studentin es nun besser machen möchte als ihre Lehrer, lässt sich nicht mehr ermitteln, scheint jedoch naheliegend. Laut SUSTECK, OESTERREICH und ORTENBURGER ist ein mögliches Motiv für die Wahl des Lehrerberufes begründet im Erleben eigener Erfahrungen während der Schulzeit, seien sie nun positiv oder negativ (vgl. SUSTECK; 2000, S. 15; OESTERREICH, 1987 in: ROTHLAND in: TERHART, 2011, S. 275; ORTENBURGER, 2010, S. 64).

Ein Lehrer ist aus Sicht der Befragten jemand, der *offen und einfühlsam* ist, *(Fach-)Wissen vorweisen* kann, *Erzieher/Pädagoge* ist, positive Attribute wie

Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, etc. in sich vereint, auch *streng sein* kann und sich *durchzusetzen* weiß.

Beim Abgleich der Antworten von Frage 6 zeigt sich, dass sich die Einschätzung der eigenen Stärken zum Teil mit den Eigenschaften eines (guten) Lehrers decken bzw. gleiche oder ähnliche Attribute aufweisen:

Tabelle 6.10: Vergleich Eigenschaften eines Lehrers zu Eigene Stärken, 1. Interviewrunde

Ein Lehrer ist.../Eigenschaften	Eigene Stärken
Offen und einfühlsam	Sich einfühlen können
Erzieher/Pädagoge	Mit Menschen umgehen
Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft	Auf Menschen zugehen

Im Nachhinein ist auffallend, dass das Attribut *mit Menschen umgehen* als eine Stärke genannt wird. Hier wäre ein Nachfragen interessant gewesen, wie genau dies gemeint ist, denn: Hat die Menschheit im Laufe ihrer Entwicklung nicht gelernt miteinander umzugehen, da niemand alleine auf diesem Planeten existieren kann und der Mensch ein geselliges Wesen ist?¹⁰³ Im Zuge der vorliegenden Thematik ist es naheliegend, dass unter dem Thema *Umgang mit Menschen* die Erfahrungswerte vereint werden, die die jeweilige Person mit der Zielgruppe gemacht hatte (Erfahrungen im Kinder- und Jugendbereich vor Aufnahme des Studiums). Das ist ein möglicher Erklärungspunkt, es könnte jedoch auch etwas anderes damit gemeint sein.

Frage 12, Runde 1

„Welche Seiten des Lehrerberufs gefallen Ihnen nicht so sehr?“

Bei der Entscheidung für oder gegen einen Beruf können positive wie negative Aspekte in Erwägung gezogen werden. Trotz negativer Seiten am Lehrerberuf wie *schwierige Eltern, Gewalt an Schulen, (ungewisse) Arbeitszeiten* und *Notenvergabe*, die zum Teil auf Einschätzungen und Erzählungen Dritter beruhen, hält es niemanden davon ab, das Lehramtsstudium aufzunehmen.¹⁰⁴

¹⁰³ Vgl. hierzu Auffassungen der Philosophen Jaspers (1883 – 1969), Heidegger (1889 – 1976), Rousseau (1712 – 1778) und Sartre (1905 – 1980) in: CASSIRER, 1991, S. 129f

¹⁰⁴ Basierend auf Erfahrungswerten mit einem Großteil der Altersgruppe zum Thema Bewerbungstraining kommt die Autorin zu der Überzeugung, dass sich die Befragten noch keine allzu strukturierten Gedanken über den zukünftigen Beruf gemacht haben, auch wenn sie sich im Vorfeld über das Studium bzw. den Beruf informiert hatten.

Frage 7, Runde 1

„Was fällt Ihnen nicht so leicht?“

Bei der Frage nach den eigenen Schwächen fallen den Befragten die Antworten nicht so leicht, wie bei der Frage nach den eigenen Stärken. 41 Nennungen werden insgesamt getätigt, im Gegensatz dazu sind es bei den Stärken 68 Nennungen. (*Zu Kritisieren; Verständnis aufbringen; Konsequent bleiben, streng sein und Noten geben* lauten die häufigsten Angaben zu den eigenen Schwächen.

Frage 8, Runde 1

„Welche Erwartungen haben Sie an das Studium?“

Bei den Erwartungen an das Studium zeigt sich bereits nach wenigen Wochen bzw. einigen Monaten an der Universität die Prioritätensetzung auf die außerfachliche Vermittlung. An die *Didaktik* und an das *erziehungswissenschaftliche Begleitstudium* werden bereits jetzt positive wie negative Erwartungen geknüpft. Das Thema *fachlich* erfährt die zweithäufigsten Nennungen. Es folgen *Praktikum, Referendariat, Umsetzen des Gelernten* und *Umgang mit Zielgruppe erlernen* (in Interviewrunde 2 und 3 wird hierauf wieder Bezug genommen).

Auch Erwartungen an den Beruf werden mit drei Aussagen schon während des ersten Semesters geäußert. Die *Zusammenarbeit mit den Kollegen* und die Hoffnung, auch *von den Schülern gefördert zu werden* sind positive Erwartungen. Negativ könnte sein, direkt zu Beginn des Berufslebens *an einer Problemschule* eingesetzt zu werden.¹⁰⁵

In der zweiten und dritten Interviewrunde wird auf die Erwartungen und vor allem auf das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium auch im Kontext der Literatur näher eingegangen.

Frage 2, Runde 1

„Versuchen Sie sich bitte daran zu erinnern, wann der Gedanke bzw. der Wunsch, Lehrer/in zu werden, zum ersten Mal entstand. Was fällt Ihnen dazu ein?“

„Wann hatten Sie zum ersten Mal einen Berufswunsch im Kopf?“

Der Berufswunsch Lehrer stand für vier Befragte bereits *von klein auf* fest, 15 gaben die Zeit zwischen *Grundschule* und *während der Oberstufe an, zeitnah nach dem Abitur*

¹⁰⁵ Beim Vergleich der Einzelfälle werden u. a. Frage 7 und 8 miteinander verglichen.

bis *kurz vor Studienbeginn* sagen sieben Studierende (vgl. Tabelle 5.5, Unterkapitel 5.1.1.5, S. 93).

Eine ähnliche Gewichtung ist bei FIECHTER et al. dem Diagramm 2.2.1 zu entnehmen bei der Betrachtung der Befragten, die auf Lehramt studieren wollen (genannt „Option Lehramt“, FIECHTER et al., 2004, S. 37).

Eine Aussage darüber, wann ggf. ein anderer Berufswunsch vorlag, treffen die meisten Befragten. Bei elf Befragten lassen sich die Zeitangaben einteilen. Es stellt sich heraus: Zwischen *Unterstufe* bis zum *Studium* wurden weitere Berufswünsche in Betracht gezogen. Dabei kann keine Gewichtung zugunsten einer bestimmten Altersgruppe getroffen werden (vgl. Tabelle 5.6, Unterkapitel 5.1.1.5, S. 94).

ROTHLAND stellt die These von BERGMANN et al. vor, die besagt, dass „die *Spätentscheider* bzw. diejenigen, die ein Lehramtsstudium aus Verlegenheit aufnehmen, die eigentliche Problemgruppe darstellen“ (ROTHLAND in: TERHART, 2011, S. 261, 289). Auch SUSTECK (2000, S. 16) geht von dieser Annahme aus. Im Fall von B16 lässt sich das nicht bestätigen. Der Student hatte sich erst im Jahr der Einschreibung für das Studium entschieden. Da er jedoch zunächst Erzieher werden wollte, und diese Arbeit auch mit Menschen zu tun hat, ist er ggf. kein typischer Spätentscheider in dem Sinne, dass er einen Beruf wählt, der seinen Vorstellungen gar nicht entspricht.

Frage 15, Runde 1

„Welche Alternativen hatten Sie nach dem Abitur?“

Obwohl lediglich drei Befragte angeben, das Lehramtsstudium nur als Notlösung (*Plan B*) aufgenommen zu haben, haben alle Interviewten eine Alternative in Erwägung gezogen, vorher mindestens eine Ausbildung absolviert und/oder ein Studium aufgenommen (ausführliche Tabelle 5.7 in Unterkapitel 5.1.1.6, S. 94ff). Dabei sind die Alternativen teilweise in den erzieherischen oder pädagogischen Bereich einzuordnen (*Erzieher werden, Psychologie studieren, Sonderpädagogik, Pastoralreferent*). Häufiger überwiegen jedoch Berufe im kaufmännischen (*Richtung Wirtschaft, Speditionskauffrau*) oder im weiteren künstlerischen Bereich (*Schriftsteller, Journalismus, Kulturmanagement*). Einigen Befragten war es wichtig, als Sicherheit eine Stellenzusage für eine Ausbildung vorweisen zu können, falls sie an der Universität nicht angenommen werden sollten, anderen hätte bei der Alternative zum Lehramtsstudium der Kontakt zu Menschen gefehlt. Auch hier zeigt sich, was ggf. bei

den Motiven und den positiven Seiten des Lehrerberufes nicht direkt angesprochen wird: Bewusst oder unbewusst ist der Sicherheitsaspekt auch bei den drei Befragten anzunehmen, die (zur Sicherheit, falls es mit dem Studium nicht klappen sollte) Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz versandt hatten. Im Umkehrschluss könnte dies bedeuten: Diese Studierenden hätten das Studium evtl. nicht begonnen, wenn die Einstellungschancen im Anschluss an das Studium als gering einzustufen gewesen wären.

Frage 9, Runde 1

„Haben Sie sich vor Aufnahme des Studiums über den Lehrerberuf heute informiert? Und wenn ja: Wie? Wo?“

Diese Frage zielt darauf ab auszuloten, ob das Bild der Studierenden, bezogen auf den Lehrerberuf, allein auf persönlichen Erfahrungen beruht und ob es dann ggf. idealisierend dargestellt wird.

Lediglich zwei Studierende geben an, sich im Vorfeld kaum über das Studium/den Beruf informiert zu haben. Elf Studierende sagen aus, sich *im persönlichen Umfeld bei Freunden, Bekannten und Verwandten* über das Studium und/oder den Beruf informiert zu haben. *Internet, Berufsberatung, Universität* und auch *die eigenen Lehrer* sind weitere Quellen. Die fünf Studierenden, die einen Elternteil haben, der als Lehrer tätig ist, erfahren oder erfuhren täglich, was es heißt, diesen Beruf auszuüben. Bei ihnen kann von einer „Berufsübernahme bzw. -vererbung“ (WILLER, 1993, S. 55; LANGMEIER et al., 2009, S. 389) oder auch von „Familientradition“ (WÄLTZ, 1980, S. 310) gesprochen werden.

Frage 5, Runde 1

„Welche Fächer studieren Sie für welche Schulform?“

Deutsch, Englisch und Mathematik erhalten die drei häufigsten Nennungen als Erstfach. Als Zweitfachwahl werden zumeist Biologie, Katholische Religion, Englisch, Geschichte, Physik und Sozialwissenschaften gewählt. Ein Drittfach im ersten Semester ist Sozialwissenschaften.

Argumente für bestimmte Fächer sind teilweise deckungsgleich mit denen von OESTERREICH. Die Begründung, dass es sich um ein Lieblingsfach handelte, findet sich in der vorliegenden Arbeit ebenso wie bei OESTERREICH (1987, S. 80).

Die meistgewählte Schulform entspricht LA GyGe, gefolgt von LA HRGe und LA Bk. Es gibt Studierende, die als Begründung gegen ein Studium auf Grundschule angeben, dass ihnen der erzieherische Aspekt zu hoch und der fachliche Anteil zu gering sei.

Frage 13, Runde 1

„Entspricht das Studium Ihren Fähigkeiten?“

Es herrscht das Vorurteil, dass Studierende auf Lehramt diesen Studiengang gewählt hätten, da er als relativ leicht bzw. wenig anspruchsvoll gilt im Gegensatz zu ausgewählten anderen Studiengängen (vgl. MAYR, 2009, S. 19). Zunächst ist festzustellen, dass die sechs Befragten, die von sich aus Auskunft über ihren Abiturdurchschnitt geben, die Schule mit einem Einser- oder Zweierdurchschnitt beendet haben. Auch ist auf begehrten Studienfächern wie Deutsch und Englisch ein Numerus Clausus zu verzeichnen.¹⁰⁶ Das Studium auf Lehramt mag im Gegensatz zu bestimmten anderen Studiengängen (wie Medizin, Ingenieurwesen) von den fachlichen Inhalten her z. T. einfacher erscheinen (je nach Fach), es wird jedoch von den Befragten nicht primär aus diesem Motiv heraus gewählt. Zudem nannte das Motiv des „leichten Studiums“ keine Befragte. Im Schnitt wird das Studium als *anspruchsvoll* angesehen. Sieben Studierende nennen als *recht/sehr/ziemlich anspruchsvoll*. Obwohl die Fähigkeiten abgefragt wurden, kann – bei den sieben Befragten – diese Einteilung im ersten Semester auch in Korrelation mit der neuen Gesamtsituation stehen. Das Studium an einer Universität entspricht nicht mehr dem Lernen an einer weiterführenden Schule, die Semesterwochenstunden und die Gesamtstruktur gleichen häufig nicht mehr der Oberstufenzeit. Wer kann sich nicht mehr an seine erste Zeit an der Universität erinnern, an die ersten Ausbildungstage im Betrieb oder an eine vergleichbare Situation? Alles ist neu und ungewohnt, angefangen von der räumlichen Situation über das Kennenlernen meist unbekannter Menschen, einer anderen Umgebung sowie neuer Arbeits-/Lernabläufe. All das kann, neben dem fachlichen Aspekt, in die Beurteilung miteinfließen.

Frage 16, Runde 1

„Wie wichtig ist es für Sie momentan, das Studium erfolgreich zu beenden und den Beruf Lehrer zu verwirklichen auf einer Skala von 1 bis 10?“

¹⁰⁶ An der Universität Duisburg-Essen lag der NC, je nach Schulform, für die Fächer Deutsch und Englisch zwischen 1,8 – 2,1 zum Wintersemester 2009/10 im Hauptverfahren. Online unter: <https://www.uni-due.de/studierendensekretariat/nc-verfahrensergebnisse.shtml> (Download startet unter Archiv, Wintersemester 2009/10 – Hauptverfahren)

23 Antworten auf diesen Aspekt ergeben einen Durchschnittswert von 9,13. Dieser Wert ist geringfügig höher als der Wert, der bei der Antwort auf die Frage nach der Aufnahme des Lehrerberufes im Anschluss an das Studium erzielt wurde. Dies kann damit zusammenhängen, dass sich die Studierenden gerade am Beginn ihres Studiums befinden und somit ihren Fokus erst einmal auf die Zeit an der Universität legen. Es kann jedoch auch schon zeigen, dass nicht jeder der Befragten später in diesem Beruf tätig werden möchte und dies jetzt schon weiß, wie z. B. B8, der Schriftsteller werden, aber erst einen Studienabschluss erlangen möchte.¹⁰⁷

Die Skala von KIEL et al. zum Thema der Frage 16, unterteilt in sechs Stufen von „1 sehr unsicher“ bis „6 sehr sicher“, ergibt bei N = 568 einen Skalenmittelwert von 4,64 und ist relativ hoch angesiedelt. Bei dieser Studie ist die Mehrzahl überzeugt von den eigenen „förderlichen Fähigkeiten“ (95,2 Prozent) für den Lehrerberuf und weitaus weniger geben „hinderliche Eigenschaften“ (51 Prozent) an (wobei diese 51 Prozent dennoch als hoch anzusehen sind). Daraus folgert KIEL: „Hieraus ergibt sich ein Selbstbild, welches den *Studienerfolg aus subjektiver Sicht wahrscheinlich* erscheinen lässt.“ (KIEL et al., 2004, S. 228)

Frage 4, Runde 1

„Wie ist es mit Ihrer Berufsentscheidung? Auf einer Skala von 1 bis 10, wo die 1 für ‚Entscheidung ist noch nicht sicher‘ und 10 für ‚Entscheidung für diesen Beruf steht fest‘ steht. Wo würden Sie Ihr Kreuzchen machen?“

Der Durchschnittswert bei 24 auswertbaren Antworten liegt bei 8,48. Der hohe Wert deckt sich mit Auswertungen ROTHLANDs, der mehrere Untersuchungen miteinander vergleicht (ROTHLAND in: TERHART et al., 2011, S. 288). Berichtet wird zumeist von einer „hohen Entscheidungssicherheit“ (ebd.)

Für ULICH hat diese Frage eine „erhebliche psychologische Bedeutung“ (ULICH, 2000, S. 41). Nicht nur die spätere Ausübung des Berufes bei der Nennung eines möglichst hohen Wertes und somit einer hohen Motivation im Beruf (die sich positiv auf die Schülerschaft auswirken kann) stehen hier auf dem Prüfstand. Zunächst „dürfte sich die (Un)Sicherheit auf die Motivation und das Engagement *im Studium* auswirken und damit indirekt auch die Hochschullehrer/innen tangieren“ (ebd.).

¹⁰⁷ In diesem Fall entspricht der Abschluss eines Studiums vor Aufnahme einer künstlerischen Tätigkeit, bei der das Einkommen zunächst ungesichert zu sein scheint, einem weiteren Sicherheitsaspekt.

ULICH fragt nach der Unsicherheit für den Lehrerberuf seiner Probanden und teilt die Antworten in fünf Kategorien ein.¹⁰⁸ Auf den Plätzen eins und zwei finden sich die Begründungen „berufliche Alternativen“ und „unsichere Eignung“ (ULICH, 2004, S. 48). In der vorliegenden Untersuchung wird der Selbstzweifel, für den Beruf nicht geeignet zu sein, nicht genannt. Und trotz Nennung von Alternativen, eigenen Schwächen, negativen Seiten des Lehrerberufes und dem Mangel an Praxis während des Studiums stellt sich der Wert für die Berufswahlentscheidung mit 8,48 in der vorliegenden Arbeit als relativ hoch dar.

Es zeigt sich, dass die Motive für die Studien- und Berufswahl der Lehramtsstudierenden, ihre Motivation, das Studium zu beenden, um Lehrer zu werden und die weiteren Aussagen zu diesem Themenbereich überwiegend positiv ausfallen. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte folgender sein: Bei der befragten Gesamtkohorte handelt es sich um Studierende, die sich nach der quantitativen Fragebogenerhebung im Jahr 2009 freiwillig zu qualitativen Interviews bereit erklärt hatten. Es ist möglich, dass die dargestellten Ergebnisse aus diesem Grunde besonders positiv ausfallen, da die Kohorte besonders motiviert zu sein scheint. Wer bereit ist, sich aus eigenem Antrieb neben dem Studium für ein vertiefendes Interview zu Forschungszwecken zur Verfügung zu stellen und Zeit und Energie investiert, scheint auch engagiert zu sein in dem, was sie studiert – zusätzlich zu den Argumenten von DIEKMANN, der Themeninteresse, die „Bereitschaft zur Unterstützung einer wissenschaftlichen Befragung“ (DIEKMANN, 2011, S. 441) und das Ansehen der eigenen Meinung von Dritten als wichtig ansieht (Zitat in Unterkapitel 4.2).

Die Wahl für oder gegen einen Beruf wird auch von außen beeinflusst. Diejenigen Studierenden, die im Freundes- oder Verwandtenkreis von ihrer Berufswahl berichten, erhalten fast immer eine positive Rückmeldung und Bestärkung in ihrer Entscheidung (N = 15; s. Tabelle 5.10 in Unterkapitel 5.1.2.1, S. 101f).

KIEL et al. messen die Signifikanz für ihre Probanden zu diesem Thema. Sie liegt „auf einer vierstufigen Antwortskala von ‚1 = sehr negativ‘ bis ‚4 = sehr positiv‘“ (KIEL et al., 2004, S. 228) bei 3,39.¹⁰⁹ Wie in der vorliegenden Studie auch wird dieses Feedback von den Probanden als positiv und bestärkend eingeschätzt (vgl. ebd.): „Die

¹⁰⁸ Die Kategorien lauten: „*Alternativen, Eignung, schlechte Anstellungssituation, antizipierte (oft: befürchtete) Probleme mit dem Beruf, unbefriedigende oder defizitäre Ausbildung*“ (ULICH, 2004, S. 48).

¹⁰⁹ KIEL et al. unterscheiden zwischen Vätern (Probanden gewichten die Wichtigkeit der Zustimmung bei M = 3,35), Müttern (M = 3,61) und Freunden (M = 3,20).

ungewöhnlich hohe Zustimmungsrates von außen, sowohl von der Familie als auch von der Peergroup, kann als stabilisierend für die Entscheidung angenommen werden.“ (ebd.)

„Wie sieht es mit Ihrer Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf aus?“ fragt STELTMANN und erhält bei insgesamt $N = 665$ u. a. die Antwort, dass $N = 213$ angeben: „Meine Entscheidung für den Lehrerberuf steht mit Sicherheit fest.“, und $N = 254$ aussagen, dass sie „wahrscheinlich Lehrer werden“ wollen. Ein hoher Anteil von $N = 146$ möchte gar nicht oder eher nicht Lehrer werden, studiert aber trotzdem auf diesen Abschluss hin (STELTMANN, 1980, S. 582). Ggf. fokussiert sich diese Gruppe auf Alternativberufe nach dem Studienabschluss.

Frage 17, Runde 1

„Was möchten Sie für sich beruflich in Zukunft erreichen?“

Diese Frage beziehen die Studierenden auf ihre Zukunft im Lehrerbereich allgemein (im Gegensatz zur Forscherin, die zunächst an Aufstiegsmöglichkeiten dachte). Für sieben Befragte ist es wünschenswert, an der *gewünschten Schulform tätig werden* zu können, sechs können sich neben der eigentlichen Tätigkeit bspw. später eine Position als Vertrauenslehrer, Oberstufenkoordinator oder Rektorin vorstellen. Im Kontext mit anderen Vergleichsgruppen an Universitäten bestätigt sich eine geringe Karriereorientierung (vgl. ROTHLAND in: TERHART et al., 2011, S. 279, 282). Lediglich eine Person benennt die *geringen Karrieremöglichkeiten* als eine negative Seite des Lehrerberufes.

Der Sicherheitsaspekt im Sinne von *Verbeamtung* und *gute Bezahlung* zeigt sich mit vier Nennungen auch hier (vgl. Tabelle 6.6 in diesem Unterkapitel 6.1.1, S. 221). Die *gute Verbindung zu Schülern* ist zwei Befragten wichtig. Drei Befragte möchten *Lehrer sein und eigene Interessen verfolgen können*. Das passt zu einer positiven Seite des Lehrerberufes, die mit *Ferien, Freizeit* angegeben wird. Interessant ist das Motiv eines Befragten, der an der Schule gerne eine gute Physiksammlung antreffen möchte. Der Student weiß aus eigener Erfahrung, wie gut und auch gerne es sich mit einer adäquaten Ausrüstung arbeiten lässt. Diese Begeisterung kann der angehende Lehrer dann an seine Schülerinnen weitergeben, die ihrerseits vielleicht ein umfassendes Verständnis für das naturwissenschaftliche Fach aufzubringen lernen und es mögen

werden – eben weil der Lehrer es versteht, seine eigenen Interessen an diesem Fach mit Lebendigkeit und Begeisterung zu übertragen.¹¹⁰

Frage 18, Runde 1

„Wie würden Sie Ihr Interesse gewichten: Das Interesse an Ihren Fächern und das Interesse an der Arbeit am/mit Menschen?“

Das Interesse am Menschen hält sich zum Fachinteresse mit 51 Prozent zu 49 Prozent die Waage bei N = 10. Dieses Resultat bestätigt sowohl die Gründe für die Studien- und Berufswahl als auch die Einschätzung der positiven Seiten des Lehrerberufes, gepaart mit den eigenen Fähigkeiten bzw. Stärken.

Frage 19, Runde 1

„Was würden Sie abschließend sagen, inwieweit die Aufnahme des Lehramtsstudiums aus einem klaren Berufswunsch erfolgte und inwieweit äußere Umstände eine Rolle gespielt haben?“

20 auswertbare Angaben zu dem Thema geben dem klaren, eigenen Berufswunsch eindeutig den Vorrang vor den äußeren Umständen mit 69,75 Prozent zu 30,25 Prozent.

TERHARTs Resultate auf diese Frage sind auf einer fünfstufigen Skala von „nicht ausschlaggebend“ bis „ausschlaggebend“ einsortiert. „Klarer Wunsch“ erfährt mit N = 495 eine Zustimmung von 53,7 Prozent bei „ausschlaggebend“; „äußere Umstände“ mit N = 466 eine Zustimmung von 12,9 Prozent bei derselben Einordnung (TERHART, 1994, S. 54). Der klare, eigene Berufswunsch überwiegt demnach bei TERHART und der vorliegenden Studie.

Obwohl die Kohorte der vorliegenden Studie gering ist im Gegensatz zu quantitativen Untersuchungen, finden die Resultate des ersten Interviewdurchlaufs zu einem Großteil Bestätigung in der Literatur. Auch im zweiten und dritten Durchgang ist dies der Fall.

¹¹⁰ Einige der Gedankengänge mögen zwar Idealvorstellungen sein oder im Bereich der Spekulationen liegen; im vorliegenden Fall jedoch hat sich gezeigt, wie wichtig eine Lehrerin ist, die ihre fachlichen Inhalte nicht nur gut, sondern auch gerne vermittelt. Dabei spielt das Feld der Motivation des Lernens eine Rolle. Die Autorin konnte bei der mehrmonatigen Arbeit an einer Grundschule beobachten, wie sehr Schüler – gerade in diesem Alter gut zu erkennen – gerne von den Lehrern lernen, wenn diese Begeisterung für die Inhalte vermitteln und ihren Schülern Empathie entgegenbringen konnten.

6.1.2 2. und 3. Interviewrunde

Der zweite und dritte Interviewdurchgang fand unter dem Aspekt der Veränderung statt. Was hat sich Laufe des Studiums geändert, welche Erwartungen wurden erfüllt/nicht erfüllt, wie sieht die Motivstruktur jeweils zwei Semester später aus, was hat das jeweilige Praktikum bei den Studierenden an Erfahrung mit sich bringen können?

Eine erste Veränderung bestand in der abnehmenden Zahl an Interviews (28 verwendbare im ersten, 24 im zweiten und

15 im dritten Interview). Dabei ist der Verbleib dreier ehemaliger Lehramtsstudierender bekannt. Ein Student hatte vor Aufnahme des Studiums eine Alternative in Erwägung gezogen. Als sich die Gelegenheit bot, die besagte Ausbildungsstelle zu erhalten, brach er sein Lehramtsstudium ab, erklärte sich aber dennoch zu einem weiteren Interview bereit. Ein weiterer Student erhielt die Gelegenheit zu einer Ausbildung, die er nicht vorher in Erwägung gezogen hatte. Da ihm die Alternative gefallen habe, habe er angenommen, berichtete der ehemalige Student in einem Gespräch.

Eine zweite Veränderung ergab sich aus der teilweise veränderten Interviewsituation. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt fand ein Telefoninterview statt und zum dritten Zeitpunkt fünf.

Die dritte Veränderung ergab sich aufgrund angepasster Fragestellung, weniger Fragen und dadurch bedingt verkürzter Gesprächsdauer. Die weiteren Veränderungen, die sich auf die Inhalte der Antworten der Studierenden beziehen, sind nachfolgend dargestellt.

Frage 3, Runde 2 + 3

„Studieren Sie immer noch auf Lehramt? Sind die Fächerwahl und angestrebte Schulform gleich geblieben oder gibt es hier Veränderungen? Wenn ja: welche und warum?“

Diese Frage ermöglichte einen ersten Einstieg zur Evaluierung erster Veränderungen und zum Abgleich des vorherigen Interviews.

Aufgrund der verringerten Interviewteilnahme veränderte sich die Fächerwahl auf den vorderen Plätzen, einige wenige Änderungen auf Seiten der Studierenden erwiesen sich als nicht-signifikant. Es werden die häufigsten Nennungen angegeben (wie aus den Abb. 5.2 bis 5.4 in Unterkapitel 5.4, S. 166ff ersichtlich wird).

Während des ersten Interviews studiert die Mehrzahl Deutsch, Englisch oder Mathematik als Erstfach, gefolgt von Biologie, Katholischer Religion oder Englisch als Zweitfach.

Im zweiten Interview überwiegt die Fächerwahl Deutsch, Englisch oder Mathematik als Erstfach, Zweitfächer sind Englisch, Sozialwissenschaften oder Biologie. Viermal ist aus Interesse ein Drittfach – DAZ-IP, Mathematik, Philosophie oder Türkisch – hinzugewählt worden.

Deutsch und Englisch bleiben als Konstante auch im dritten Interview, also im fünften Semester, als Erstfach erhalten. Englisch, Sozialwissenschaften oder Biologie sind Zweitfachnennungen. Als Drittfach ist DAZ-IP, Philosophie und Kunst gewählt worden. Eine Änderung im Vergleich zum zweiten Interview ist bei einer Studierenden mit dem Wechsel des Zweitfaches darin begründet, dass die Anforderungen an das gewählte Fach zu hoch waren (sie hat Biologie gegen Englisch eingetauscht). Das thematisiert die Befragte bereits im Erstgespräch.

Die Hinzunahme eines dritten Faches liegt im Interesse der jeweiligen Person begründet. Dabei geht eine Studierende zwischen dem zweiten und dritten Interview, d. h. zwischen dem dritten und fünften Semester, sogar so weit, ihren Stundenplan mehrmals umzustellen und das gewählte Fach, Kunst, an einer anderen Universität (in Siegen) zu studieren, da es an ihrer Universität (in Köln) nicht angeboten wird.

Die häufigste Schulform zu allen drei Erhebungszeiträumen bleibt LA GyGe, ein Wechsel des Faches ist nicht zu verzeichnen.

Wie die Motive und der Berufswunsch bleiben die Studienfachwahl und -richtung relativ konstant und ist geprägt von eigenem Interesse und dem Einschätzen der eigenen Fähigkeiten.

Frage 1, Runde 2 + 3

„Wie stellt sich die Motivlage heute dar im Gegensatz zum ersten (bzw. zweiten) Interview?“

Die Auswertung der zweiten und dritten Interviewdurchgänge ergibt, dass die Motivlage bestehen bleibt bzw. sich z.T. noch erhöht (vgl. Resultate von Frage 5, S. 237ff). Die wenigen Aussagen, die sich nun nur noch auf die Wahl des Berufes fokussieren, ergeben im zweiten Interview acht Motive. Sie sind intrinsisch und fachlich begründet: *Mit Menschen zu tun haben*, *fachlich gerne* und *fachlich gut etwas vermitteln* wollen belegen die vordersten Ränge (vgl. Tabelle 5.45 in Unterkapitel

5.2.3.2, S. 139). Im dritten und letzten Gespräch sind noch vier Motive genannt, die sich mit denen aus der zweiten und ersten Interviewrunde decken (vgl. Tabelle 5.79 in Unterkapitel 5.3.3.2, S. 162).

In der Literatur finden sich zur Motivlage zwei Studien. In FRIEDE wird zu diesem Thema zwar keine Längsschnittstudie vorgestellt, jedoch Motive bei Studienanfängern (sie befinden sich im ersten oder zweiten Semester) und bei Fortgeschrittenen (sie studieren mindestens im dritten Semester auf Lehramt) untersucht. Es zeigt sich, dass die Rangfolge der Motive bei beiden Gruppen gleich bleibt (FRIEDE, 1975, S. 97).

Die zwischen 1966 und 1972 durchgeführte Längsschnittstudie mit vier Erhebungszeitpunkten von BARTMANN et al. zeigt einen Wandel in der Motivstruktur, bezogen auf die Einstellung der Fähigkeit ihrer Schüler. Das Item „Nichtdirektivität“ gewinnt an Wert. Es meint, dass die Lehrer zu der Überzeugung gelangen, die Schüler könnten Probleme selbstständig lösen. Das Ergebnis zeigt, dass die Studierenden im Laufe ihres Studiums einer anderen Meinung waren bzw. dieses Motiv nicht so stark gewichteten. Nach zweijähriger Praxis jedoch hat sich die Meinung durch den Umgang mit den Schülern geändert (vgl. BARTMANN et al., 1978, S. 182).

Frage 5, Runde 2 + 3

„Auf einer Skala von 1 bis 10, wie sicher sind Sie heute in Ihrer Entscheidung, das Studium zu beenden, um Lehrer/in zu werden?“

Wie in Frage 1 dargelegt, bleibt die Motivstruktur erhalten. Ähnlich verhält es sich auch mit der Entscheidung, das Lehramtsstudium abzuschließen und Lehrerin zu werden. Wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich wird, ändert sich der Wert *Lehrer werden* eher geringfügig (von 8,48 zu 9,11 zu 8,89) und ist als hoch einzustufen.

Tabelle 6.11: Skalenvergleich Studium beenden und Lehrer werden, 1. bis 3. Interviewrunde

Thema/ Interviewrunde	Studium beenden	Lehrer werden
1. Runde	9,13 (N = 23)	8,48 (N = 24)
2. Runde	9,12 (N = 13)	9,11 (N = 19)
3. Runde	9,0 (N = 3)	8,89 (N = 14)

In den Gesprächen zeigt sich die Tendenz, dass den Studierenden mehr daran gelegen ist, als Lehrer zu arbeiten denn das Studium zu beenden. Die Skalawerte zeigen eine

leichte Tendenz in die umgekehrte Richtung. Warum das Skalenergebnis nur bedingt miteinander vergleichbar ist, wird nachfolgend erklärt.

Die Entscheidung nach der Berufswahlsicherheit sollte mit der Frage nach der Motivation, das Studium abzuschließen, verglichen werden. Aus der obigen Tabelle wird ersichtlich, dass die Anzahl der Nennungen, d. h. die Antwort auf diese Frage, im Verlaufe der drei Messzeitpunkte absteigend ist. Im ersten und zweiten Interviewdurchgang ist die Differenz noch nicht so groß, ersichtlich ist jedoch die Diskrepanz zwischen den Nennungen zu den beiden Items *Studium beenden* zu *Lehrer werden* im dritten Durchlauf ($N = 3$ zu $N = 14$). Das hängt mit der abnehmenden Anzahl an Interviewpartnern zusammen, aber auch mit z. T. nicht eindeutig zuzuordnenden Werten, bezogen auf die Antwort des jeweiligen Interviewpartners. Der entscheidende Grund für diese Diskrepanz liegt jedoch darin, dass die Frage zu dem Thema, das Studium zu beenden, von der Forscherin im dritten Interviewdurchlauf schlichtweg nur dreimal gestellt wurde. Der Grund: Die Motivation der verbliebenen Studierenden im Gespräch entsprach zu einem hohen Prozentsatz der Tendenz, später als Lehrerin arbeiten zu wollen, so dass die Abgrenzung der beiden Skalafragen auf Seiten der Forscherin schlichtweg nicht bedacht wurde. So wurde überwiegend nur die Frage nach der Berufsentscheidung, nicht aber nach der Beendigung des Studiums, gestellt.

Aufgrund der geführten Interviews, im Zusammenhang betrachtet, bleibt die Forscherin bei dem Gesamtergebnis, dass es für die Studierenden motivierender ist, als Lehrer zu arbeiten denn das Studium abzuschließen. Zumal sagen von $N = 21$, die ihr Praktikum zum dritten Semester bereits absolviert haben, $N = 10$ aus, die Zeit an der Schule sei eine *Bestätigung des Berufswunsches* und $N = 6$ geben eine *Bestätigung des eigenen Könnens* an. Im letzten Interview haben $N = 6$ ihr (Fach-)Praktikum absolviert. Dabei war es für $N = 2$ die *Bestärkung des Berufswunsches* und $N = 1$ die *Bestätigung des eigenen Könnens*. Die Befragten tätigten die Aussagen von sich aus, ohne dass explizit nachgefragt wurde. Möglicherweise hätten die Bestätigungen mit einer gezielten Abfrage von der Nennungsanzahl her noch höher ausfallen können.

Das Gesamtergebnis ist deckungsgleich mit der Längsschnittstudie von ORTENBURGER. Die Resultate seiner Studie zu zwei Messzeitpunkten (erstes und viertes Semester) zeigt bei den Studierenden auf Lehramt allgemein eine Bestärkung

der Berufswahl mit fortschreitendem Studienverlauf auf (ORTENBURGER, 2010, S. 184f).

Frage 2, Runde 2 + 3

„Wie sind die jetzigen Erwartungen? Sind Erwartungen aus der ersten bzw. zweiten Interviewrunde erfüllt/nicht erfüllt worden?“

Bereits im dritten Semester berichten Studierende nicht mehr nur von Erwartungen, sondern tendieren eher dazu, von Wünschen zu sprechen. Zwei Semester später sind die Erwartungen so gut wie durchgängig Wünschen gewichen aufgrund dessen, dass das Studium bald beendet sei und sich nun nichts mehr ändern werde.

Wie in Frage 6 und 8 liegt der Schwerpunkt auf der außerfachlichen Ausbildung (Didaktik; ESL, EWS) und ist für die Forscherin überraschend aufgrund der Vielzahl an Nennungen zu diesem Thema.

Weitere Inhalte tangieren die fachliche Seite des Studiums, das Praktikum/Referendariat (Beantwortung dieses Aspektes unter Frage 4 unten) und *Sonstiges*, wie das Erlernen bestimmter Inhalte, Organisation und kleinerer Kurse. Die letztgenannten Punkte können eher als „Nebenschauplätze“ betrachtet werden, so dass hier auf die außerfachliche Ausbildung eingegangen wird.

Am Anfang ihrer Ausbildung stehen die Studierenden der außerfachlichen Ausbildung größtenteils positiv erwartend gegenüber. Sie erwarten u. a. Grundlagen pädagogischen Handelns zu erlernen und Gelerntes umsetzen können. Die praktische Anleitung bzw. der Theorie-Praxis-Bezug hat sich weder im dritten noch im fünften Semester zufriedenstellend erfüllt.

Die Didaktik wird z. T. als *gut* (drittes Semester) und *sinnvoll* (fünftes Semester) empfunden.

Die vorliegende Bewertung der Studierenden zur Lehramtsausbildung im Hinblick auf den fehlenden Praxisanteil im Studium gleicht denen, die BLÖMEKE et al. in ihrer Studie u. a. mit 158 Studierenden auf Lehramt und Referendaren erzielten. Die Befragten „fordern deutlich sichtbar *mehr erziehungswissenschaftliche Inhalte, die sich unmittelbar auf berufliche Aufgaben beziehen*“ (BLÖMEKE et al., 2006, S. 186). BLÖMEKE et al. zeigen in ihrer Untersuchung u. a. die unterschiedliche Sichtweise der Studierenden bzw. Referendare auf der einen und der Erziehungswissenschaftler auf der anderen Seite auf. Erstere erwarten, an der Universität praktische Inhalte für ihre zukünftige Aufgabe zu erhalten, während die Erziehungswissenschaftler „eine wissenschaftliche Konzeption ihrer Lehre verfolgen“ (ebd.).

Wie in der vorliegenden Studie stellt auch HASCHER dem erziehungswissenschaftlichen Anteil innerhalb der Lehrerbildung ein schlechtes Zeugnis aus, verweist auf unterschiedliche Perspektiven und zeigt ein Dilemma auf. Es wird

„von Lehramtsstudierenden immer wieder die zu starke Gewichtung von Fachinhalten auf Kosten von schulbezogenen Inhalten und des Praxisbezugs moniert (z. B. Roschenbusch/Sacher/Schenk 1998), während in der Öffentlichkeit gleichzeitig die ungenügende Fachkompetenz von Lehrpersonen angesprochen wird (Floden/Meniketti 2005).“ (HASCHER in: TERHART et al., 2011, S. 421)

ULICH verweist darauf, dass Aussagen wie „Das Studium ist mir zu theoretisch“ (ULICH, 2004, S. 51), bezogen bspw. auf das außerfachliche Begleitstudium, vor allem von Studienanfängern stammen (vgl. ebd.). Aussagen dieser Art werden in der vorliegenden Studie jedoch zu allen drei Messzeitpunkten gemacht.

Als ACHINGER 1969 über den Lehrerberuf schreibt, ist die Sachlage noch eher umgekehrt. Die Diskussion dreht sich um den Sachverhalt, die Lehrerausbildung von den Pädagogischen Hochschulen an die Universitäten anzugliedern. Dabei musste eher die Praxis der Theorie weichen aufgrund des höheren wissenschaftlichen Anspruches. Praxisbezug wurde in den 1920er Jahren „vor allem als Methodenlehre gesehen, als praktisches Einüben derjenigen Methoden und Fertigkeiten, die der Lehrer zur selbständigen Führung des Unterrichts brauchte“ (ACHINGER, 1969, S. 65). Darauf wird gut 100 Jahre später wieder Rückbezug genommen, indem dies in Seminaren zusätzlich angeboten wird.

Zahlreiche Studien zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums haben BOEGER/TOBINSKI zusammengetragen. Sie stellen fest: „Es lässt sich resümieren, dass in der Mehrzahl der Untersuchungen eine Theorielastigkeit des ESL-Studiums von den Betroffenen wahrgenommen und beanstandet wird.“ (BOEGER/TOBINSKI, 2011, S. 4) Dabei bewerten die männlichen Studierenden das Begleitstudium negativer als ihre Kommilitoninnen. BOEGER/TOBINSKI schlagen weitere Untersuchungen auf diesem Gebiet vor, die nach Fachstudienrichtungen unterscheiden (vgl. ebd.).

Frage 6, Runde 2 + 3

„Gibt es Ihrerseits Verbesserungsvorschläge, was das Studium oder die Rahmenbedingungen betrifft?“

Volle Kurse sind ein Kritikpunkt, der besonders im Grundstudium negativ auffällt und einer Verbesserung bedürfe. Dies ändert sich teilweise im Hauptstudium und ist eine

allgemeine Tatsache. Eine Reihe von Studiengängen ist zu Beginn gut bzw. überbelegt. Durch Abbruch seitens Studierender, verschiedener Studienrichtungen und somit Aufteilung der Studierenden durch Spezialisierung auf bestimmte Kurse verringert sich die Anzahl derer, die gemeinsam studieren, mit höherer Semesterzahl.

Ein weiterer genannter Punkt betrifft die Organisation an der Universität. Abläufe wie die Absprache einzelner Fachbereiche untereinander¹¹¹, Kursanmeldungen z. B. für Biologieexkursionen, etc. könnten optimiert werden.

U. a. bei THIERACK wird die Organisation an Hochschulen allgemein kritisiert (THIERACK, 2002, S. 248f). Auch in ihrer Untersuchung entsteht der Eindruck einer fehlenden Absprache der unterschiedlichen Fachbereiche. Studierende machen, wie auch in der vorliegenden Studie, Verbesserungsvorschläge.

Auf die Verbesserungsvorschläge, bezogen auf die außerfachliche Begleitung des Lehramtsstudiums, wird im Fazit noch einmal Bezug genommen.

Frage 8, Runde 2 + 3

Den Abschluss des Interviews läutete meist die Frage – sinngemäß – ein:

„Gibt es noch einen oder mehrere Aspekte, den/die ich [die Interviewende] ggf. vergessen habe zu berücksichtigen, den/die Sie [Befragte/r] aber hinzufügen möchten?“

Auch bei der Beantwortung dieser Frage wird größtenteils auf das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium und die mangelnde Theorie-Praxis-Verknüpfung während der Zeit an der Universität verwiesen. Sie ähnelt demnach teilweise der Beantwortung der Fragen 2 und 6, indem sie den außerfachlichen Aspekt aufgreift.¹¹²

Frage 4, Runde 2 + 3

„Haben Sie Ihr Orientierungspraktikum/Fachpraktikum bereits absolviert? Wenn ja, erzählen Sie: Wie war es?“

Für die meisten Lehramtsstudierenden ist es eine neue Erfahrung, nun sozg. auf der anderen Seite des Raumes zu stehen. Haben sie sich im Vorfeld auch über das Studium/den Beruf informiert und kennen das Umfeld aus dem eigenen Kontext als Schülerin, so ist es dennoch ein Unterschied, die Institution Schule vom theoretischen

¹¹¹ Je nachdem, welche Fächerkombination die einzelnen Studierenden wählen, sind sie zwei oder drei unterschiedlichen Fachbereichen zugeordnet.

¹¹² Die Vorschläge der Studierenden zur Lehrerausbildung werden in Kapitel 7, Fazit und Handlungsempfehlungen, genannt.

Standpunkt her oder von einer anderen Warte aus wahrzunehmen. Genauso verhält es sich mit den didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kursen: Die Praxis ist im Seminarraum oder Vorlesungssaal nicht vermittelbar. Etwas mit dem Verstande zu wissen ist etwas anderes, als es vom Gefühl her begreifen zu können. So ist das Praktikum für die meisten Befragten eine positive Erfahrung auf dem Weg zur Lehrperson. Für sie ist es die Bestätigung des Berufswunsches und des eigenen Könnens (vgl. dazu auch die Beantwortung von Frage 5, S. 237f). Nicht zu unterschätzen ist dabei auch die Tatsache, dass die praktische Arbeit (Interaktion mit Lehrern und Schülern, teilweise selbst unterrichten dürfen, etc.) im Gegensatz zum Lernen an der Universität ein großer Motivationsfaktor ist und das Durchhaltevermögen stärkt, wenn das Studieren an sich nicht mehr attraktiv erscheint und die Motivation nachlässt (selbst wenn das Praktikum von einigen Befragten phasenweise als anstrengend empfunden wird, da es sich zunächst häufig um das Beobachten einer Klasse handelt¹¹³).

In KÖNIG/SEIFERT bestätigen Erfurter, Kölner, Paderborner und Passauer Studierende, dass das Praktikum zur Überprüfung der Berufswahl dient (KÖNIG/SEIFERT, 2012, S. 112).

Frage 7, Runde 2

„Gibt es für Sie den/die ideale/n Lehrer/in? Wenn ja: Beschreiben Sie ihn/sie mal!“

Diese Frage wurde in Interviewrunde zwei erörtert und ähnelt den Fragen 10 und 14 aus Runde 1 (Frage 10, Runde 1: „Was ist für Sie ein Lehrer? Beschreiben Sie doch mal!“ und Frage 14, Runde 1: „Welche Eigenschaften sollte Ihrer Meinung nach ein (guter) Lehrer haben?“) Hier beziehen sich – und das war auch die Intention – die Antworten auf Idealvorstellungen der Befragten, die teilweise an eigene beliebte wie unbeliebte Lehrer anknüpfen. Diese Frage zielte nicht nur auf eher verstandesmäßig zu erfassende Fragen, sondern auch speziell auf eigene Vorstellungen jenseits von gängigen Vorstellungsmustern. Dennoch wird diese Frage durchaus realistisch beantwortet. Zwischen eindeutigen „Ja“- und „Nein“-Antworten gibt es Abwägungen, dass ein Lehrer nicht nur Wissensvermittler, sondern auch

¹¹³ Ggf. ließe sich das Verständnis der Studierenden erweitern, indem vor und während des Orientierungspraktikums darauf hingewiesen wird, dass das Beobachten von Situationen eine erste Methode zur Datenerhebung darstellen kann. Vgl. dazu GREVE/WENTURA, 1997, Vorwort zur ersten Auflage, bezogen auf das Psychologiestudium.

Pädagoge sein müsse (zwei Berufsmotive der vorliegenden Studie) oder auch ein Schweizer Taschenmesser mit vielen Funktionen sei (Wissensvermittler, Pädagoge, Ansprechpartner, etc.).¹¹⁴

6.2 Vergleich: Lehramtsstudierende der Universität Duisburg-Essen zu Lehramtsstudierenden der RWTH Aachen und der Universität zu Köln

Beginnend mit dem Kern dieser Forschungsarbeit, den Gründen für die Studien- und Berufswahl, zeigt sich, dass der positive *Kontakt mit Kindern und Jugendlichen vor Studienbeginn* bei beiden Gruppen (Gruppe E zu Gruppe KA) primäres Motiv für die Aufnahme des Lehramtsstudiums ist, um den Lehrerberuf zu ergreifen. Wie unter 6.1 bereits dargelegt, ist dies ein zitierter Beweggrund bei Studierenden auf Lehramt (vgl. u. a. MIETZEL in: FRIEDE, 1975, S. 62; FOERSTER, 2008, in: ROTHLAND in: TERHART et al., 2011, S. 276). In der ersten Interviewrunde sind bei Gruppe E die nicht-materiellen Gründe unter den ersten fünf Nennungen, bei Gruppe KA findet sich ein materieller extrinsischer Grund (*Sicherer Beruf, Beamtenstatus*). Dass es sich um einen *sicheren Arbeitsplatz* handelt, nennt Gruppe E an erster Stelle, zusammen mit einem weiteren extrinsischen Grund, erst im zweiten Interviewdurchlauf. Gruppe KA äußert dieses Motiv nicht mehr (vgl. Tabelle 5.97 in Unterkapitel 5.5.2.2, S. 179). Im zweiten wie im dritten Gespräch steht bei beiden das Motiv, *mit Menschen zu tun haben*, auf Rang eins. Als Erklärungsansatz nicht dienlich ist das Resultat einiger Forschungen, die die unterschiedliche Motivation von Lehramtsstudierenden nach Wahl der Schulform vergleichen. Mehrere Studien bezeugen Studierenden auf LA G und LA HRGe eher soziale Gründe und auf LA GyGe eher fachliche Interessen (vgl. u. a. FRIEDE, 1975, S. 234; STÄUDEL, 1982, S. 103; NIESKENS, 2009, S. 159).

¹¹⁴ Neben der Intention, mit dieser Frage mögliche Idealvorstellungen der Studierenden zu eruieren, waren die Antworten für die Forscherin interessant, da zu Schulzeiten im Pädagogikkurs des Jahres 1992 genau diese Frage Thema einer Hausarbeit war. Damals wie heutige war und ist die Forscherin überzeugt: Den idealen Lehrer, nein, den gibt es nicht. Was es aber sehr wohl gibt, ist eine Lehrkraft, die nicht nur Wissensvermittler, sondern auch Mensch ist, die Schüler fördern und begeistern kann und die Begeisterung für „sein“ Fach weiterzugeben imstande ist. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen Aspekte dieses Lehrerbildes in den Gründen für die Berufswahl, in den positiven Seiten des Berufes und den Eigenschaften eines guten Lehrers auf.

Im vorliegenden Fall studieren zwar beide Gruppen überwiegend auf LA GyGe, doch finden sich bei den Essener Studierenden fünf, die auf LA HRGe studieren und bei der Vergleichsgruppe lediglich eine, dafür jedoch drei auf LA Bk (Gruppe KA). Somit müssten sich zumindest ansatzmäßig in der Gruppe E mehr soziale Gründe finden lassen als bei Gruppe KA. Es ist im Gegenteil eher so, dass Gruppe E auf den vordersten Rängen noch das Motiv des *Fächerinteresses* benennt, das bei Gruppe KA nicht ganz vorne rangiert. Das ließe sich in den vorliegenden Resultaten mit der geringen Fallzahl erklären, die im Laufe der Längsschnitterhebung erheblich abnimmt.

Bei den Antworten auf die positiven Seiten des Lehrerinnenberufes im ersten Interview zeigt sich: *In Kontakt mit Menschen kommen* steht auf Platz eins der Essener Gruppe und *Etwas beibringen, Wissen vermitteln* an vorderster Stelle bei der Vergleichsgruppe. Davon ausgehend, dass weitere Berufswahlmotive durch die Beantwortung der Frage nach den eigenen Stärken beantwortet werden können (aber nicht notwendigerweise müssen, wie weiter oben bereits dargelegt), zeigt sich hier ein Ansatz aus der Forschung: Wie oben dargelegt, sind in Gruppe E sind mehr Lehramtsstudierende mit Studienrichtung LA HRGe anzutreffen als in Gruppe KA und die erstgenannte Gruppe benennt zunächst eine intrinsische positive Seite im Gegensatz zur Vergleichsgruppe. Das deckt sich mit dem Ergebnis ULICHs: „Die Studierenden für das Lehramt *Gymnasium* äußern häufiger als alle anderen fachlich-inhaltliche Interessen als Berufsmotiv“ (ULICH, 1998, S. 70).

Die unterschiedliche Fächerwahl und das Fehlen einiger Fächer in jeweils der Vergleichsgruppe lässt sich mit den unterschiedlichen Schulformen (auf LA Bk bspw. sind andere Wahlmöglichkeiten vorhanden als bei den anderen Lehramtsstudiengängen) und teils unterschiedlichen Fächerangeboten erklären (vgl. Unterkapitel 2.1 – 2.3, S. 15 – 23).

Weiter zeigt sich, dass die Erwartungen an das Studium im ersten Semester deckungsgleich sind bezogen auf die drei häufigsten Nennungen. Die Gesamtzahl der Studierenden trifft Aussagen über die Didaktik; ESL, EWS - Ausbildung, ohne dass dies explizit nachgefragt wurde.¹¹⁵ Zwei Semester weiter haben sich die Prioritäten der Erwartungen und Wünsche verschoben, gleichen sich aber noch immer. Im letzten

¹¹⁵ vgl. zur ähnlichen Struktur der Didaktik; ESL-/EWS-Ausbildung an den drei Universitäten die Abb. 2.1, S. 17, Tab. 2.2f, S. 20f und Abb. 2.2ff, S. 23, Unterkapitel 2.1 - 2.3

Interview gehen die am häufigsten genannten Themen auseinander, was mit der abnehmenden Fallzahl in Zusammenhang steht.¹¹⁶ Einige Befragte, die bestimmte Themen angesprochen hatten, sind zum letzten Interview nicht mehr anwesend und ihre Aussagen somit nicht abbildbar.

Beiden Gruppen ist gemein, dass sie die Ausbildung in der Rückschau – soweit im fünften Semester schon von einer Rückschau gesprochen werden kann – als zu theorielastig empfinden.

Die Studien- und Berufswahlmotivation ist bei beiden Gruppen nicht signifikant verschieden in dem Sinne, dass davon ausgegangen werden kann, die eine Gruppe wäre wesentlich motivierter oder unmotivierter als die andere. Zudem lassen sich auch hier aufgrund absteigender Nennungen keine vergleichenden Aussagen treffen.

Bei den Einschätzungen nach den negativen Seiten des Lehrerberufes ähneln sich die Aussagen. Trotz der Einschätzung von z. B. schwierigen Eltern oder möglicher Gewalt an Schulen hatte es niemanden an der Aufnahme des Studiums gehindert oder am Berufsziel ernsthaft zweifeln lassen; dies geschieht bei einer Person der Gruppe E erst im fünften Semester, die sich eine Arbeit außerhalb der Institution Schule vorstellen kann.

6.3 Zur Entwicklung dreier Einzelfälle

Was zeigt die Entwicklung dreier Einzelfälle? An ihnen lassen sich Fragen aus dem Vorwort aufgreifen und in Bezug setzen zu ausgewählten Interviewfragen aus Kapitel 4. Es können Rückschlüsse gezogen werden auf Aspekte wie Selbsteinschätzung, Erwartungen an das Studium und Eigenschaften einer Lehrerin. Das Fragezeichen zwischen den Abbildungen soll verdeutlichen, dass es einen Zusammenhang geben *kann*, aber nicht notwendigerweise geben *muss*.

¹¹⁶ vgl. Tab. 5.108 in Unterkapitel 5.5.5, S. 187

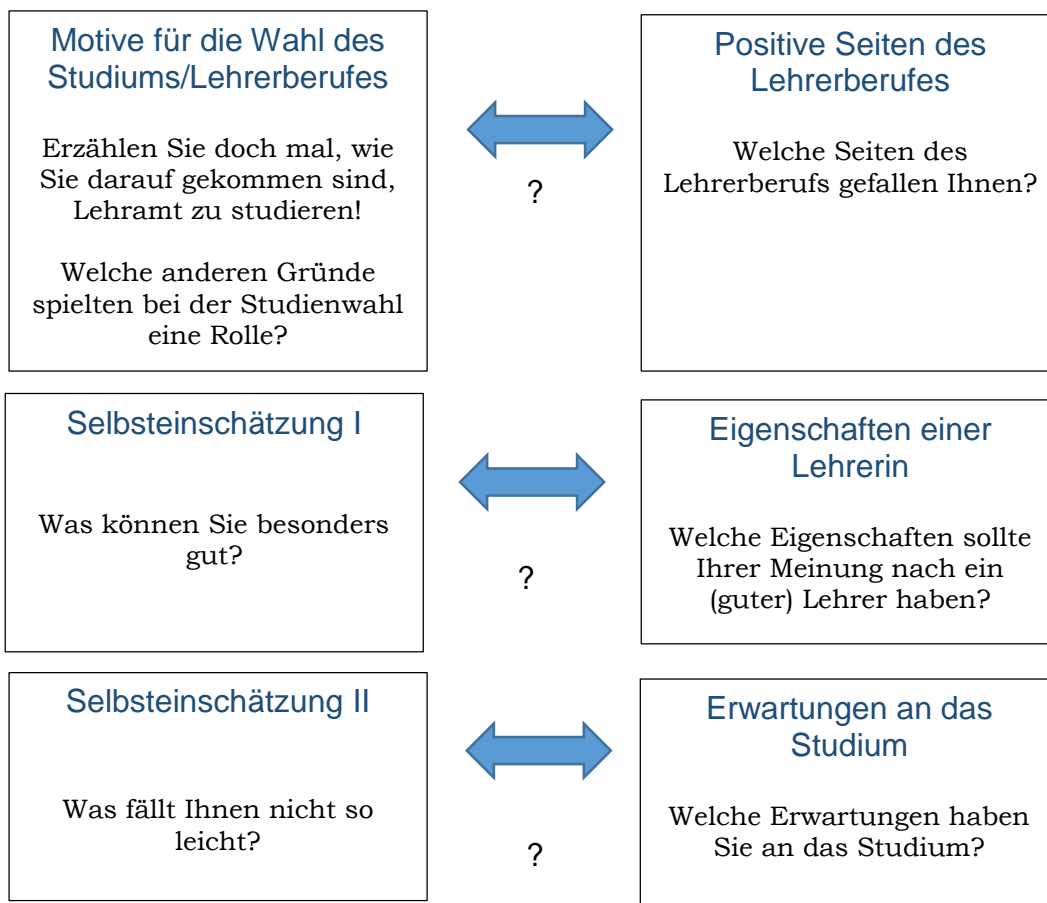


Abb. 6.1: Entwicklung dreier Einzelfälle, mögliche Zusammenhänge. Beispieldarstellung

6.3.1 B10-W-E

B10-W-E ist eine Studentin Anfang 20, die als Alternative zum Lehramtsstudium ein Privatstudium als Tontechnikerin in Erwägung gezogen hatte. Ihr Berufswunsch, Lehrerin zu werden, steht seit Anfang der elften Klasse fest. Sozialwissenschaften und Physik auf LA GyGe zu Beginn des ersten Semesters weichen im Laufe des Studiums Sozialwissenschaften, Englisch und Evangelischer Religion auf LA GyGe.

Bei Betrachtung ihrer Motive wird im ersten Gespräch deutlich, dass sie zuallererst eine altruistische Grundeinstellung zeigt, indem sie die Zukunft etwas verbessern, das Pädagogische erlernen möchte und die Arbeit mit Kindern schätzt. Erst danach folgen Argumente, dass jeder Tag einer Lehrerin etwas Neues bringe, nach dem Studium Jobchancen gegeben seien und der Beamtenstatus eine Rolle spiele. Das zweite

Gespräch ergibt keine weiteren Motive, und im dritten Interview berichtet B10, dass die Arbeit bei der Schülerhilfe sie in ihrem Berufswunsch bestärke.

Ihre Erwartungen, die sie zu Beginn des Studiums genannt hatte, haben sich rückblickend nicht erfüllt. Ihr war es ein Anliegen gewesen, das Pädagogische später umsetzen zu können. Dies thematisiert sie auch im zweiten Gespräch, und im letzten Interview ist es nur noch ihr Ziel, das Studium abzuschließen. Dafür habe sich das Sprechen vor Studierenden verbessert. Auch das Orientierungspraktikum sei gut gelaufen.

B10 möchte Lehrerin werden, das wurde ihr im Laufe des Studiums immer deutlicher (Skala Lehrerin werden: 7 im ersten Interview, 8 bis 9 im zweiten, keine Skalaangabe im letzten Gespräch). Die Motivation, das Studium zu beenden, hat sich deutlich verringert (Skala Studium beenden: 10 im ersten, 5 im zweiten und keine eindeutig zuordnbare Angabe im dritten Interview). Die Alternative, als Tontechnikerin zu arbeiten, kommt für die Essener Studentin spätestens im dritten Semester nicht mehr in Frage.

Greift man die Schaubilder aus 6.4 auf, so ergibt sich, auf die Aussagen von B10 gestützt, folgendes Bild:

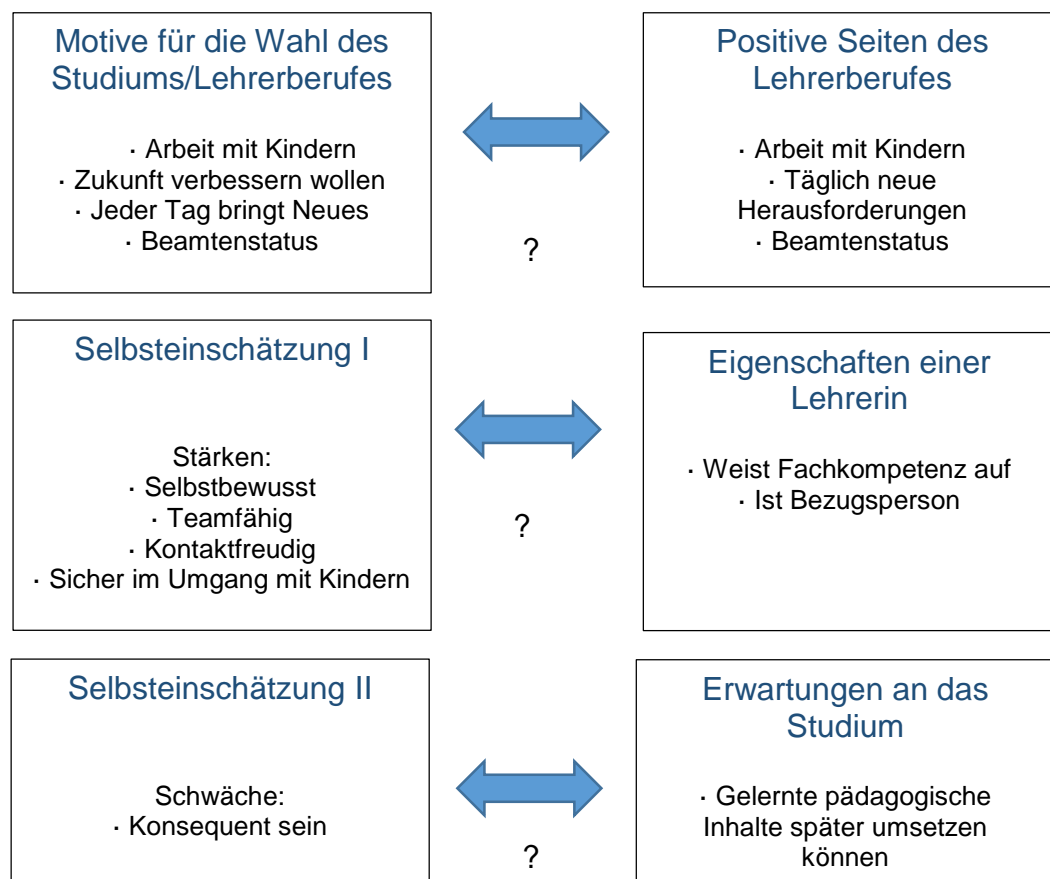


Abb. 6.2: Entwicklung von B10-W-E, mögliche Zusammenhänge

Für B10 spielt die Aussicht auf die *Arbeit mit Kindern*, die *Zukunft verbessern* wollen, und dass *jeder Tag Neues* bringt, eine Rolle. Äußere Umstände wie die *Erlangung des Beamtenstatus* stellen auch keinen unerheblichen Faktor bei der Wahl des Berufes dar. Diese Motive nennt sie auch als positive Seiten des Lehrerberufes: Die *Arbeit mit Kindern*, *täglich neue Herausforderungen* und der *Beamtenstatus* incl. Vorteilen wie private Krankenversicherung und Sicherheit der Pension benennt die in Essen Studierende im ersten Interview. Sie beschreibt sich als *selbstbewusst*, *teamfähig* und *kontaktfreudig* sowie *sicher im Umgang mit Kindern*. Eine Lehrerin weist für sie *Fachkompetenz* auf (die Inhalte wird B10 im Laufe des Studiums erlernen, wie sich bei dem dritten Interview zeigte) und ist eine *Bezugsperson* (sie beschreibt sich als kontaktfreudig). Sie sagt, dass sie während der eigenen Schulzeit genau dann Spaß am Unterricht gehabt habe, wenn ein Lehrer die Mischung aus Respekt-/Autoritätsperson, Bezugsperson und Vertrauensperson sein konnte.

Obwohl sie es als Schwäche ansieht, konsequent zu sein (bezogen auf Schülerinnen), nennt sie dies nicht explizit als Erwartung, diese Schwäche im Studium überwinden zu lernen. Allgemein der Anspruch, die pädagogischen Inhalte später umsetzen zu können, benennt die Studentin als eine ihrer Erwartungen. Das könnte bei B10 auch damit zusammenhängen, dass sie als negative Seiten im Lehrberuf grenzwertige Situationen ausmacht, die auftreten könnten (z. B. Schüler mobben Lehrer und psychischer Druck auf Lehrer).

Obgleich sie als Alternative ein Privatstudium als Tontechnikern in Erwägung gezogen hatte, das sie aufgrund von Studiengebühren (Selbstzahlerin) und ungewissen Aussichten auf Anstellung in der Medienbranche nicht begann, festigt sich für B10 der Berufswunsch Lehrerin im Laufe des Studiums. Dazu beigetragen haben das Orientierungspraktikum und die Arbeit bei der Schülerhilfe. Allgemein prägend war sicherlich auch das Erlebnis in der elften Klasse: Eine Unterrichtsstunde, die sie hielt, verlief seinerzeit sehr gut. Zu diesem Zeitpunkt festigte sich der Berufswunsch.

Bei B10 zeigt sich, dass sie die schönen Seiten (Arbeit mit Kindern) und die Vorteile des Lehrerberufes sieht (wie Beamtenstatus), aber sich auch der negativen Seiten (wie Nachbereitung, Konferenzen, schwierige Eltern) bewusst ist. Obwohl sie ihre Wunschkombination, Sozialwissenschaften und Englisch, nicht schon im ersten Semester erhalten hat, beginnt sie das Studium dennoch. Sie lässt sich im Laufe des Studiums auch von negativen Dingen wie dem verdichteten Lernen für ESL-Klausuren,

der streckenweise anstrengenden Rolle der Zuhörerin im Orientierungspraktikum und nicht erfüllten Erwartungen (Umsetzen des Gelernten in die Praxis) nicht von ihrem Berufswunsch abbringen. Hier zeigt sich deutlich, dass ihre intrinsische Motivation stärker als einige externe Negativfaktoren ist. Auch wenn ihre Motivation, das Studium zu beenden, niedrig ausfällt, ist das übergeordnete Ziel, den Lehrerinnenberuf zu ergreifen, stärker und gibt ihr die Kraft, den Studiengang an der Universität zu Ende zu studieren.

6.3.2 B16-M-E

Englisch und Geschichte auf LA GyGe studiert der Essener Student zu allen drei Interviewzeitpunkten, der sich erst im Jahr der Einschreibung an der Universität, 2009, zu dem Beruf des Lehrers entschlossen hatte. Der ca. 20-Jährige interessierte sich für den Beruf des Erziehers, aber davon riet man ihm ab. Ihm ist es wichtig, Menschen zu bilden und sich mit seinen Lieblingsfächern weiter zu beschäftigen. B16 ist gerne zur Schule gegangen. Im Büro wollte er nicht alleine sitzen. Im Laufe des Studiums ist laut Selbsteinschätzung die Motivation höher als zu Beginn des Studiums. Für ihn sind *Interaktion im Beruf* und *etwas bewegen können* Beweggründe für das Studium und die Ergreifung des Lehrerberufes. Seine Erwartung, dass er durch das Orientierungspraktikum Sicherheit für die Berufsentscheidung bekommt, hat sich erfüllt. Hier konnte er ziemlich gute Erfahrungen sammeln. Unangenehm waren die zu hohen fachlichen Erwartungen, die Lehrer an der Schule an die Schüler stellten.

Das Thema *Didaktik; ESL* betreffend, hatte er sich im Grundstudium mehr Praxisbezug erwartet. Im Hauptstudium, zum Zeitpunkt des dritten Interviews, hat sich dieser Wunsch teilweise erfüllt. Die Werte, bezogen auf die Skalen zur Beendigung des Studiums und Lehrer werden, weisen vergleichbare Nennungen auf. Im ersten Semester sieht er den Wert für den Wunsch, das *Studium zu beenden*, bei 9 und *Lehrer werden* als ziemlich sicher, während des dritten Semesters beantwortet B16 die Frage nach dem Abschluss des Studiums mit *natürlich* und das Ziel *Lehrer werden* gibt er nach zweieinhalb Jahren Studium mit einem Wert von 10 an.

Verbesserungsvorschläge im dritten Interview beziehen sich auf die vermittelten Inhalte (diese könnten seiner Meinung nach praxisorientierter ausfallen), ggf. das Einrichten zusätzlicher Praktika und der Wunsch nach weniger Vorlesungen, dafür einem vermehrten Angebot an Seminaren.

Die Resultate des Essener Studenten lassen sich wie folgt darstellen:

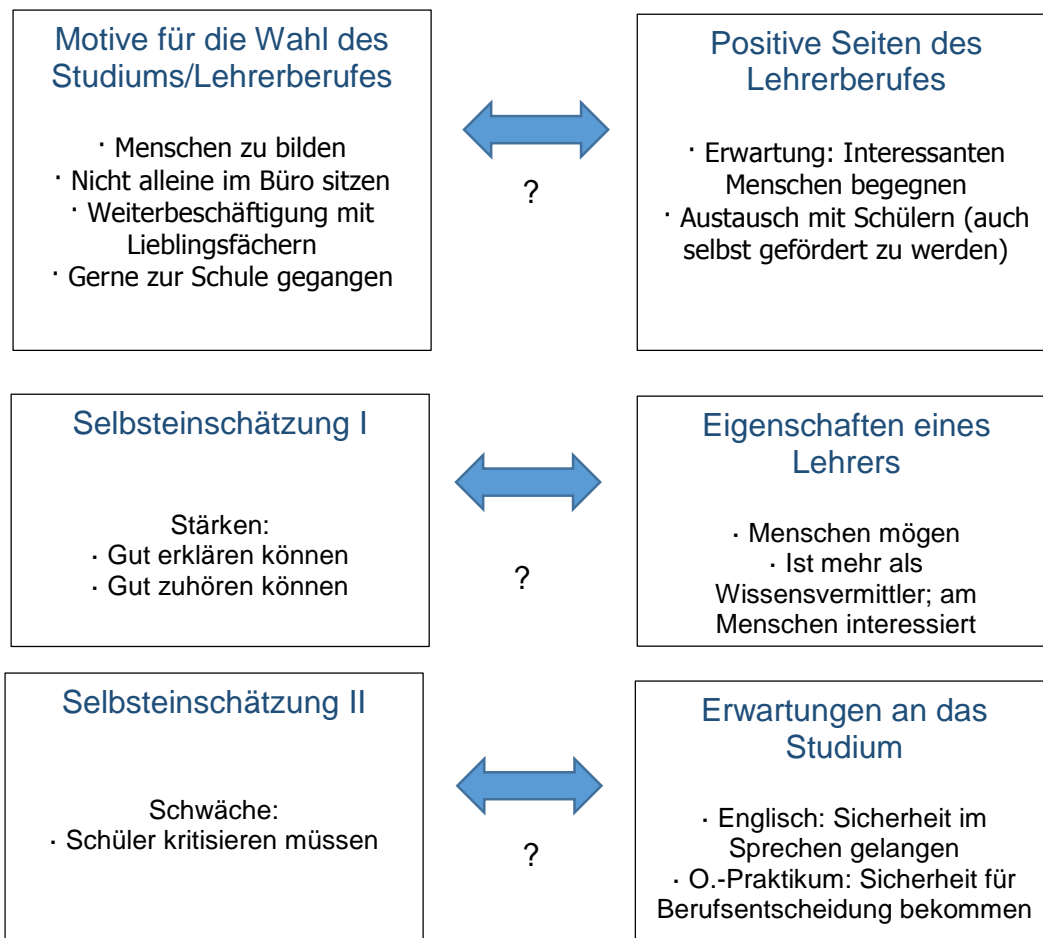


Abb. 6.3: Entwicklung von B16-M-E, mögliche Zusammenhänge

B16s erste Berufswahl war die des Erziehers. Der Student bleibt seinem Motiv, Menschen bilden zu wollen, auch bei der Befragung nach den Gründen für die Wahl des Lehramtsstudiums treu. Ausschlaggebend für das Studium ist auch das Gespräch mit einer Cousine, die auf Lehramt studiert hatte. Zu Beginn weiß B15 wenig über die äußeren Faktoren wie die Aussicht auf eine feste Anstellung im Lehrerberuf. Bei der Betrachtung der Motive fällt auf, dass für ihn die Weiterbeschäftigung mit seinen Lieblingsfächern auch eine Erwartung darstellt: Die englische Sprache möchte er besser beherrschen lernen. Obwohl Englisch aus einer Notlösung heraus gewählt wurde, ist daraus ein Fach geworden, das er gerne belegt. Wenn der Essener Student einem Lehrer zuschreibt, mehr zu sein als ein reiner Wissensvermittler, sondern am Menschen interessiert zu sein (wie sein damaliger Philosophielehrer), dann passt dies zu seiner Selbsteinschätzung, gut zuhören zu können. Seine Schwäche, Schüler auch kritisieren zu müssen, nimmt er nicht zum Anlass, das im Studium erlernen zu wollen.

Für B16 hängen die Motivation, das Studium zu beenden und die Motivation, Lehrer zu werden, eng miteinander zusammen. Seine Gründe sind intrinsisch. Einen positiven Einfluss hatte sein Philosophielehrer.

6.3.3 B25-W-A

Der Berufswunsch von B25 steht seit der Oberstufe, seit Mai 2008, fest. Die Aachener Lehramtsanwärterin studiert Deutsch und Englisch auf LA GyGe und erwägt, ggf. an ein Berufskolleg zu wechseln, wenn sie Latein nicht bestehen würde. Das Fach Latein war Anlass für ein Motivationstief; diese Sprache nimmt laut ihrer Aussage viel Zeit in Anspruch. Die Klausuren in Deutsch, Englisch und ESL hingegen waren kein Hinderungsgrund für das Ziel, später am Gymnasium zu unterrichten. Die ca. 20-Jährige möchte *fachliches Wissen vermitteln, Kontakt zu Jugendlichen*, aber auch eine *Berufung* haben (Pädagogin und Wissensvermittlerin sein). Die Motivation, zu unterrichten und zu erziehen, zwei Grundpfeiler des Lehrerberufes, ist auch im letzten Interview geblieben. An sich selbst stellt sie den Anspruch, es anders machen zu wollen als einige Negativbeispiele von Lehrern aus ihrer eigenen Schulzeit. Nach fünf Semestern Lehramtsstudium zeigt sich die Aachener Studentin enttäuscht: Zu Beginn hatte sie gedacht, das Studium würde ihr vermitteln, Lehrerin zu werden. Dem sei nicht so, sagt B25. Man werde fachlich geschult.

Die Studentin hat einen Hiwi-Job an der Universität angenommen. Das Orientierungspraktikum am Berufskolleg habe ihr gefallen. Die Bandbreite an Erfahrungen mit den Lehrern war unterschiedlich: Ein Lehrer habe sie mitten im Unterricht zum Kaffeetrinken geschickt, eine andere habe die Praktikantin unterrichten lassen.

Der Wert auf der Skala, das Studium beenden zu wollen, bleibt zwischen dem ersten und dritten Interview relativ stabil. Im ersten Interview liegt er bei 7 bis 8, im zweiten Interview ist keine Angabe vorhanden, Wert 8 im dritten Gespräch. Steigend ist die Gewissheit, den Lehrerinnenberuf ergreifen zu wollen. Der Wert auf der Skala liegt bei 8 bis 9 im ersten Interview, der Wert 9 folgt im zweiten Gespräch und eine 10 im Abschlussgespräch.

Die Resultate der Aachener Studentin zeigen sich nachfolgend:

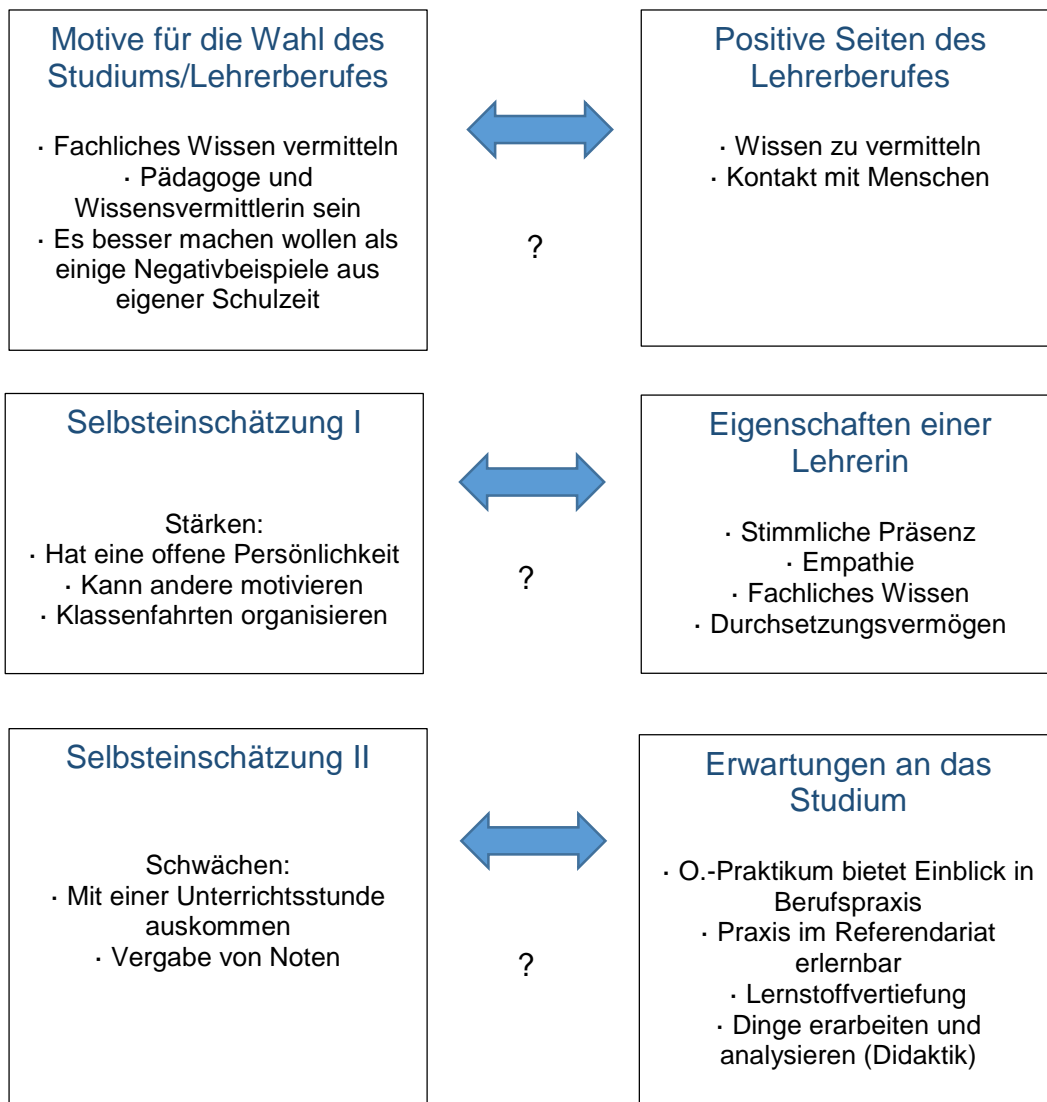


Abb. 6.4: Entwicklung von B25-W-A, mögliche Zusammenhänge

Fachliches Wissen zu vermitteln ist ein Motiv für die Studien- und Berufswahl der Aachener Studentin. Hierin sieht sie auch die positive Seite des Lehrerberufes. Wenn sie der Ansicht ist, dass zu den Eigenschaften einer Lehrerin auch Empathie gehört, so findet sich dieses Attribut auch in ihrer positiven Selbsteinschätzung wieder: Sie sagt, dass sie eine offene Persönlichkeit habe, was gleichbedeutend sein kann mit der Fähigkeit, auf andere Menschen zuzugehen und Einfühlungsvermögen zu beweisen. Eine Erwartung, dass ihre Schwächen im Studium ausgeglichen werden bzw. sie daran arbeiten kann, nennt sie nicht direkt. Allerdings ist ihre Erwartung, dass sie im Bereich Didaktik und dem praktischen Teil der Ausbildung das Umfeld Schule näher kennenlernen wird.

6.3.4 Steckbrief am Beispiel von B25-W-A

Am Beispiel von B25 (zu Studienbeginn Anfang 20 Jahre jung, Studium an der Rheinisch Westfälischen Universität Aachen) wird anhand eines Steckbriefes übersichtlich aufgezeigt, was die Autorin bzw. Forscherin zu Beginn von Kapitel 6 zu erklären versucht hat, wenn sie schreibt, dass in ihrem Kern alle Fragen der Forschungsarbeit als Motivabfragen zu verstehen sind und Beziehungen einzelner Fragen untereinander bestehen. Die Stichworte **Etw./Wissen vermitteln** (wollen), **Fachinteresse/ Fachkenntnisse** und **Kontakt** lassen sich gut vergleichen.

<u>Berufswahl</u>	Wunsch seit Grundschule . Wird nach Abitur wieder in Erwägung gezogen. Bestätigung durch Berufsorientierungspraktikum in Kl. 10.
<u>Fächerwahl</u>	Deutsch & Englisch. Machte zu Schulzeiten am meisten Spaß .
<u>Fachrichtung</u>	LA GyGe. Auch, aber nicht nur Erziehungsarbeit leisten wollen. Fachinteresse, etw. vermitteln wollen.
<u>Motive</u>	Kontakt m. Jugendlichen Eine Berufung haben Jemanden mitformen B25-W-A1: „Irgendwie Generationen weiterbringen .“ #00:06:54-2# Etw. vermitteln wollen Positives Lehrererleben während eigener Schulzeit Abitur gemacht (daher Ausbildungsidee verworfen)
<u>Eigene Stärken</u>	Menschen motivieren (Bsp. Stepaerobic) Vor Gruppen sprechen & reden/erklären können Organisieren
<u>Positive Seiten</u>	Kontakt m. neuen Leuten (Kolleginnen, Schüler, Eltern) Soziale Kontakte generell Wissen vermitteln
<u>Lehrerbild</u>	Sympathische Person (eigene Erfahrungen aus Schulzeit) Fachkenntnisse Sich durchsetzen können
<u>Eigene Schwächen</u>	ggf. Notenvergabe Mit 45 min. auskommen (trägt keine Uhr)
<u>Negative Seiten</u>	Verwaltung (Formulare ausfüllen)
<u>Erwartungen</u>	Notenvergabe erlernen Nicht viel vom Pädagogikstudium
<u>Verbesserungen</u>	Kleine Arbeitsgruppen bilden
<u>Skalastabilität</u>	Steigend (Studium beenden: 1. Interview: 7-8; 2.: k.A.; 3.: 8 Lehrerin werden: 1. Interview: 8-9; 2.: 9; 3.: 10)

6.4 Rückgriff und Ausblick

Die unterschiedliche Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 5 und 6 zeigt die Vorgehensweise dieser Forschungsarbeit auf. In Kapitel 5 wurden die transkribierten Interviews möglichst unvoreingenommen ausgewertet und in Kategorien zusammengefasst, um eine „stromlinienförmig[e]“ Interpretation zu vermeiden (SCHMIDT in: FRIEBERTSHÄUSER et al., 2010, S. 485). So wurde sich nicht nur auf die Beantwortung der gestellten Fragen konzentriert, sondern auch weitere Aspekte in Betracht gezogen, die sich erst im Laufe des jeweiligen Interviews ergaben (Fokus auf die außerfachliche Wissensvermittlung = Didaktik; ESL, EWS, Abiturdurchschnitt u. a.). Mit dem Rückgriff auf den Leitfaden aus Kapitel 4 und der Beantwortung desselben unter Einbeziehung weiterer Aspekte aus Kapitel 5 wurde Kapitel 6 aufgebaut. Bei der Erstellung dieses Kapitels zeigte sich deutlicher als zu Beginn der Forschungsarbeit: Im Kern sind alle Fragen als Motivabfragen zu verstehen (vgl. in Ansätzen ORTENBURGER, 2010, S. 64). Bis zu einem gewissen Grad war dies schon vor Interviewbeginn bekannt und auch schriftlich formuliert (siehe Anmerkungen unter den jeweiligen Fragen in Unterkapitel 4.1). Die enge Verzahnung der Fragen miteinander zeigte sich erst zum Zeitpunkt der Auswertung deutlich. Interessanterweise ist dies ein Zeichen für die Theorie-Praxis-Verknüpfung, deren Effekt sich in GOETHEs „Faust“ mit den Worten Mephistopheles an einen Schüler zeigt: „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie,/ Und grün des Lebens goldner Baum.“ (GOETHE, 1867, S. 63)

Die Fragen singulär zu betrachten und die Antworten noch nicht zu kennen, eröffnet Raum für Spekulationen und erlaubt das Erfassen möglicher Zusammenhänge. Die Antworten zu kennen und auszuwerten heißt, Ergebnisse zu erhalten, die einen Erkenntnisgewinn ermöglichen, der dem Forscher ggf. vor der Untersuchung nicht bekannt war. LAMNEK spricht in diesem Zusammenhang von „Erkenntnischancen“ (LAMNEK, 2010, S. 203)¹¹⁷. Wozu sollte auch sonst geforscht werden?¹¹⁸

Zusammenfassend zeigt sich bei der Gesamtkohorte, dass die Studierenden intrinsische wie extrinsische Gründe benennen, sich im Vorfeld Gedanken über das

¹¹⁷ Siehe Zitat in Unterkapitel 4.3

¹¹⁸ Bleibt zu wünschen, dass dies auch weiterhin so sein mag. Es werden noch etliche Forschungen auf dem weiten Feld der Bildungswissenschaften und natürlich auf anderen Gebieten durchgeführt werden, deren Erkenntnisse anderen dienlich sein können.

Studium bzw. eher über den zukünftigen Beruf mit seinen Entwicklungsmöglichkeiten sowohl in pädagogischer Hinsicht, der Wissensvermittlung wie auch hinsichtlich des finanziellen Aspektes gemacht haben. Es bestätigt sich somit HOLLANDs Theorie der Berufswahl, die ROTHLAND zusammenfasst: „[...] dass Menschen sich Umwelten suchen, die zu ihren Einstellungen, Werten, Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechen oder einfacher: zu ihnen passen.“ (ROTHLAND in: TERHART, 2011, S. 269) Die genannten Gründe decken sich zum Teil mit dem „Modell der empirisch belegten Einflussfaktoren“ (ebd., S. 271) nach WATT/RICHARDSON (in: TERHART, 2011, S. 271, Abbildung 1).

Die Kombination aus den Motiven, mit Kindern/Jugendlichen arbeiten und Fachwissen vermitteln zu wollen erweist sich laut ROTHLAND als „lehramtstypische, bedeutsame Motivkombination“ (ROTHLAND in: TERHART, 2011, S. 290).

Die Resultate der eigenen Forschung finden somit Bestätigung in der Literatur.

Innerhalb der vorliegenden Längsschnittstudie zu drei Messzeitpunkten zeigt sich eine stabile Motivstruktur bei denjenigen Studierenden, die sich bis zum dritten Interview für eine Befragung zur Verfügung gestellt hatten.

Der Vergleich der Gruppe E mit Gruppe KA zeigt, dass sich die Rangliste der Motive innerhalb von fünf Semestern lediglich leicht verschiebt. Das Thema *Didaktik; ESL, EWS* benennen Studierende an allen drei Universitäten unabhängig voneinander als zu theoretisch.

Das Beschreiben dreier Einzelfälle ermöglichte eine nähere Betrachtungsweise dessen, wie einzelne Interviewfragen miteinander in Beziehung stehen.

Der Erkenntnisgewinn der vorliegenden Studie ist deckungsgleich mit Ergebnissen der Motivationsforschung. Forschungen in diese Richtung haben u. a. ergeben, dass die sogenannten „Lebensmotive“ (FRICK, 2011, S. 54ff) Antriebskräfte darstellen – folglich auch die Berufswahl. Welches Beispiel könnte für die Überprüfung einer solchen Aussage dienlicher sein als die Erforschung der Motivation von Menschen, die einen Beruf wählen, der ihre gesamte Persönlichkeit umfasst?¹¹⁹ Die es sich zur Aufgabe machen wollen, die Entwicklung des Menschen zu sehen, mitzuformen (in positiver

¹¹⁹ Dass dies natürlich auch bei anderen Berufen so ist, soll hier nicht in Abrede gestellt werden. Bei dem Beruf des Lehrers jedoch erscheint dies eher sichtbar zu sein.

Hinsicht), in ihrem Verständnis den Lehrerberuf als einen wichtigen Beruf, eine wertvolle Aufgabe ansehen und in Kontakt mit Kindern/Menschen sein möchten?¹²⁰ Daneben steht auch der wichtige Aspekt der Wissensvermittlung (gut und gerne *etwas vermitteln wollen*) auf der Motivliste der Befragten.¹²¹ Dies deckt sich mit den „Kennzeichen erfolgreicher Lehrer“ (MIETZEL, 2007, S. 18ff), zu denen „Fachwissen“ gehören, neben den Aspekten „pädagogisches Fachwissen“, „allgemeines pädagogisches Wissen“, „Lehrer-Wirksamkeit“, „Darstellung von Begeisterung“, „Klarheit in der Darstellung und in den Erklärungen“ und „Fürsorglichkeit und Anteilnahme“ (ebd., S. 18).

Wichtig bei den Gründen für oder gegen einen Beruf ist, wie sich in der Untersuchung zeigte, trotz aller hehren Ziele auch die Auslotung der eigenen Sicherheit. Finanzielle wie zeitliche Erwägungen werden in der vorliegenden Studie von den Studierenden auf Lehramt genannt – und das ist auch gut und richtig so.¹²² In einem Beruf, der die Person als Ganzes fordert (und dies nicht nur während der Arbeitszeit in der Schule), ist es unabdingbar, auch die eigenen Bedürfnisse anzuerkennen, gemäß dem Wort aus dem Evangelium des Markus: „Das zweite [Gebot] ist dieses: >Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.< [...] Größer als dieses ist kein anderes Gebot.“ (HAMP/STENZEL/KÜRZINGER (Hrsg.), 1975, S. 67 Neues Testament). Sich selbst nicht zu vernachlässigen kann u. U. dazu führen, eigene Warnsignale des Körpers frühzeitig zu erkennen und bspw. einem Burn-out vorzubeugen. Studien belegen, dass gerade unter Lehrkräften ein hoher Prozentsatz Burn-out-gefährdet oder bereits arbeitsunfähig ist.¹²³ Und genau diese Lehrkräfte gilt es unterstützen. Denn dass beim Lernen vor allem die Lehrkraft einen entscheidenden Part übernimmt, fand HATTIE in 15 Jahren Forschungsarbeit heraus. In die Auswertung von mehr als 800 Metaanalysen „flossen 50.000 Einzeluntersuchungen mit 250 Millionen beteiligten Schülern“¹²⁴ (SPIEWAK, 2013, Artikel in Zeit-Online) ein. Der neuseeländische Bildungsforscher kommt zu dem Resultat: Was bei Lernprozessen wirklich hilft, ist u. a.

¹²⁰ Diese Motive treffen nicht auf alle, aber auf einen Teil der Studierenden zu. Vgl. dazu Tabelle 5.10 in Unterkapitel 5.1.2.1, S. 101f

¹²¹ Es gibt genügend Berufsgruppen, bspw. im helfenden Bereich, die sich als Beispiel heranziehen ließen. Gerade die Verzahnung des fachlichen Aspektes – Wissensvermittlung – mit der menschlichen Komponente – die pädagogische Seite – ist für die Autorin jedoch Anlass, diese Berufsgruppe herauszustellen. Zudem steht diese Gruppe mit ihren Einstellungen im Mittelpunkt dieser Studie.

¹²² Vgl. zu den Grundbedürfnissen des Menschen MASLOW, 2010, z. B. S. 62ff, Kapitel 4: „Eine Theorie der menschlichen Motivation“

¹²³ Gerade, wenn der Fokus lediglich auf den pädagogischen Bereich gelegt wird (vgl. ULICH, 1998, S. 67).

¹²⁴ SPIEWAK, M. (2013): „Ich bin superwichtig“ in: Zeit-Online unter <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning> Abruf v. 25.07.2014

- „Lehrerfeedback
- Problemlösender Unterricht
- Vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler“¹²⁵

Solange die Welt sich dreht und die Menschheit besteht, wird es Menschen geben und geben müssen, die ihr Wissen an andere weitergeben. Natürlich ist mittels heutiger Kommunikationswege Lernen auch via „Fernstudium, Fernunterricht und E-Learning“ (KLAUER/LEUTNER, 2012, S. 158) möglich. Dieses Aneignen von Wissen charakterisiert u. a.: „(1) Die mehr oder minder dauernde Trennung von Lehrenden und Lernenden. [...] (5) Die mehr oder minder fehlende Gruppe von Lernenden“ (ebd.). Dass gerade Kindern und Jugendlichen dabei der Lehrerkontakt und der physische Austausch mit der Gruppe und Gleichaltrigen fehlen, zeigte sich der Autorin während längerer Aufenthalte in den USA. Das Unterrichten der eigenen Kinder mittels Computer im eigenen Heim, das sog. „home schooling“, gelingt erfolgreich nur dann, wenn mindestens ein Elternteil die Lernerfolge überprüft, zum Teil selbst unterrichtet oder im Austausch mit Gleichgesinnten das eigene Kind mindestens einmal pro Woche in einer Gruppe unterrichtet bzw. unterrichten lässt.

Der Erwerb von Wissen findet also nicht nur auf kognitiver, sondern u. a. auch auf emotionaler Ebene statt (vgl. FRITZ/HUSSY/TOBINSKI, 2010, S. 17, Abb. 1.0).

Die Autorin vertritt daher die Meinung: Das Ansehen des Lehrerberufes kann gar nicht hoch genug sein.

¹²⁵ ebd.

7

Fazit und Handlungsempfehlungen

Das Fazit und die Handlungsempfehlungen zum Abschluss dieser empirischen Forschungsarbeit sind geprägt von den Aussagen der Lehramtsstudierenden, aber auch von den persönlichen Eindrücken und den beruflichen wie privaten Erfahrungen der Autorin.

Durchschnittlich 19 beantwortete Fragen im ersten und je acht Fragen im zweiten und dritten Interviewverlauf ergeben eine Fülle an Forschungsergebnissen, durch die zeitweise der Fokus auf das Wesentliche der vorliegenden Arbeit aus dem Blickwinkel geraten könnte. Die offene Befragung ermöglichte jedoch eine Momentaufnahme, die einen Einblick in die Beweggründe der Befragten, den Lehramtsstudierenden, gewähren ließ. Größtenteils stimmen die erzielten Ergebnisse mit denen aus der Literatur überein. Durch die ausgewerteten Antworten erfährt die zu Beginn gestellte Forschungsfrage einen anderen Schwerpunkt (s. Abbildung):

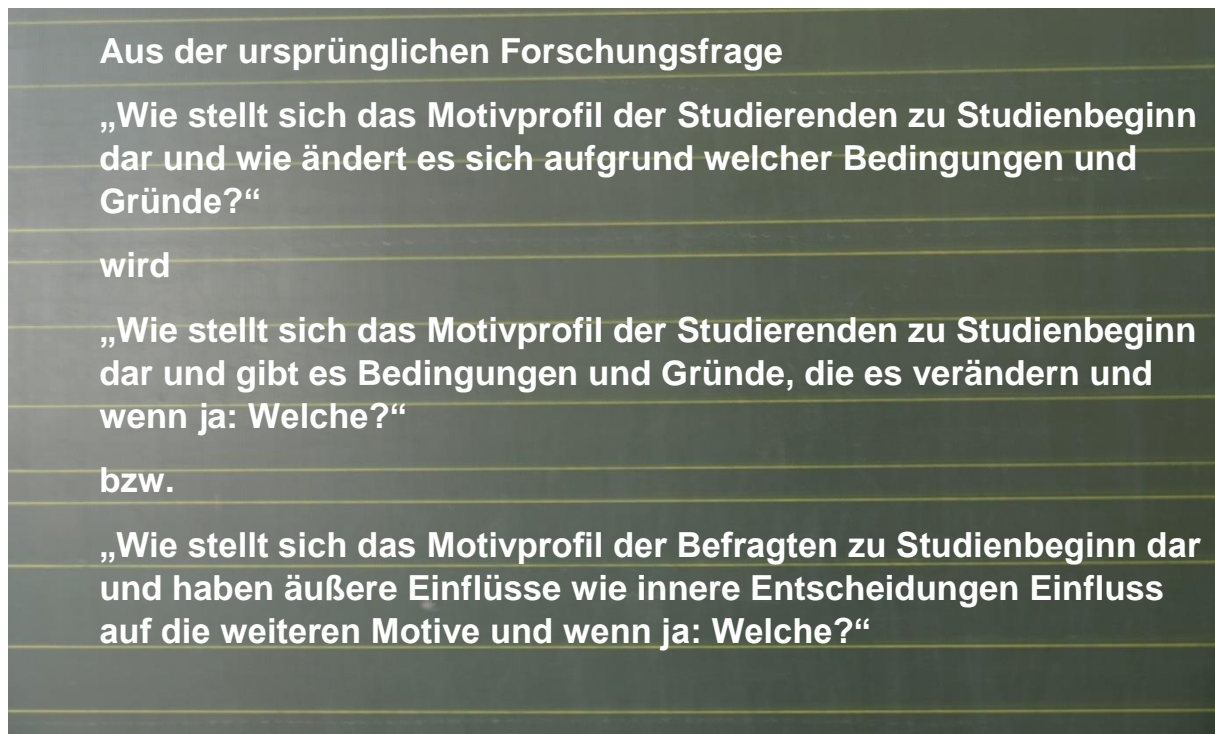


Abb. 7.1: Foto eines Tafelausschnitts. Eigene Aufnahme.

Die neu verfassten Fragen sind offener formuliert und lassen die Möglichkeit zu, dass es Lehramtsstudierende gibt, bei denen weder von außen kommende Ereignisse noch

von innen heraus vollzogene Entwicklungen die Motivlage signifikant verändern. So ergibt die vorliegende Forschungsarbeit das, was KLAUER und LEUTNER in ihrem Vorwort zu „Lehren und Lernen“ konstatieren. Die Wissenschaftler schreiben, dass sich Wissenschaft

„nicht im empirischen oder experimentellen Forschen [erschöpft]. Wissenschaft ist stets theoriegeleitet, und die Forschung dient dazu, Theorien zu testen, um zu entscheiden, ob die Theorien beibehalten werden können oder ob sie geändert werden müssen.“
(KLAUER/LEUTNER, 2007, S. XI)

Die vorliegenden Ergebnisse und die Einzelgespräche zeigen auf: Ist eine Lehramtsstudierende im Innersten überzeugt von ihrer Studien- und Berufswahl, wird sie sich von äußeren Umständen und Einflüssen wenig bis gar nicht von ihrem Ziel, Lehrerin zu werden, abbringen lassen. Sei es, dass an das Studium gestellte Erwartungen nicht erfüllt werden, Seminare und Vorlesungen überbelegt und teilweise nicht auf Lehramtsstudierende zugeschnitten sind, evtl. eine andere Schulform aufgrund des Nicht-Bestehens eines Zusatzfaches gewählt werden muss oder ein Krankheitssemester eingelegt wurde. Auch die Bevorzugung von Bachelor-Studierenden in einzelnen Fällen führt zwar zu Verstimmungen, stellt aber keinen Grund für einen Studienabbruch dar.

Neue Motive können hinzukommen oder bereits vorhandene eine andere Gewichtung erhalten, eine grundsätzliche Neuausrichtung ist jedoch bei den vorliegenden Ergebnissen nicht auszumachen. Die Praxisphasen im Studium sind der anfänglichen Idealvorstellung, *gerne mit Menschen arbeiten zu wollen* und *fachlich etwas vermitteln zu können*, zuträglich. Um es umgangssprachlich zu formulieren: In der Realität sind die Studierenden auf Lehramt hier noch nicht angekommen. Einen stressigen Arbeitstag mit Eigenverantwortung, Notengebung und ggf. Lehrerkonferenz am Nachmittag oder Elterngespräche haben sie noch nicht kennenlernen können.

Die Aufteilung der Studierenden in zwei Gruppen erbrachte zwar Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Diese sind aufgrund der geringen Fallzahl im ersten und aufgrund der abnehmenden Anzahl nach dem zweiten und dritten Interviewverlauf jedoch nicht relevant genug, um signifikante Aussagen über Studierende im Ruhrgebiet und dem gegenübergestellt Nicht-Ruhrgebietlern zu treffen. Trotzdem erbrachte die Interviewdurchführung außerhalb von Essen eine erweiterte Perspektive. Nicht nur Gruppe E wünscht sich eine Verknüpfung der Theorie mit der Praxis und erwartet mehr Praxisbezug im Studium, auch bei der Vergleichsgruppe KA gibt es Positiv- wie

Negativnennungen bezogen auf Didaktik; ESL, EWS. Die Psychologie betreffenden Anteile im Studium könnten höher sein und der Didaktikunterricht wird als zu theoretisch bezeichnet.¹²⁶ Gemein ist beiden Gruppen auch das primäre, in der neueren Literatur genannte Motiv der Möglichkeit des *Kontaktes zu Kindern und Jugendlichen*, häufig in Verbindung mit dem Motiv, *fachlich etwas vermitteln* zu wollen.

Bei der Entwicklung dreier Einzelfälle kann festgehalten werden, dass B10 bei der Ergreifung des Lehrerberufes beide Seiten in Erwägung zieht: Die Essener Studentin benennt intrinsische Motive wie materielle Vorteile des Berufes. B16 hingegen nennt rein intrinsische Gründe und B25 ist eher intrinsisch denn extrinsisch motiviert. Allen drei ist gemein, dass die Motivation für die Ergreifung des Lehrerberufes konstant bleibt bzw. noch gesteigert wird durch positive Erfahrungen im Orientierungspraktikum. Nicht erfüllte Erwartungen an das Studium stellen keinen wirklichen Hinderungsgrund auf dem Weg zum Ziel dar, selbst wenn das Studieren keine Freude mehr bereitet (B10). Das übergeordnete Ziel, Lehrerin zu werden, steht eindeutig im Vordergrund.

Kann ein Studium das leisten, was von ihm – gerade in der Lehrerausbildung – gefordert wird? Der Forderung nach mehr Praxisbezug wird mit der Umstellung auf Bachelor/Master und den Vorgaben bereits in Ansätzen Rechnung getragen. Zu Beginn dieser Arbeit war es der Autorin ein Anliegen, dass genannte Verbesserungsvorschläge inhaltlicher wie organisatorischer Art seitens der interviewten Personen ggf. Berücksichtigung in der Lehrerausbildung finden. Aus diesem Grund wird nachfolgend auf einige Kritikpunkte seitens der Befragten Bezug genommen.

Die – größtenteils – jungen Menschen treten ihre Lehrerausbildung mit der Erwartung an, von Anfang an zum Lehrer ausgebildet zu werden. Das, was sie bereits in der Schule gelernt haben, gilt es, fachlich zu vertiefen. Daneben sind ihnen pädagogische Inhalte wichtig – die ganze Bandbreite aber lernen sie nicht im Studium (höchstens ansatzweise). Wie ließe sich Theorie und Praxis stärker miteinander verzahnen? Vorschläge von Studierenden dazu lauten z. B.: einen Praxistag in der Woche anbieten (d. h. an einer Schule hospitieren) oder vormittags an einer Schule die Praxis erfahren und nachmittags an der Universität das theoretische Wissen erlernen. So könnten sich

¹²⁶ Aussagen der Studierenden, die auf den ersten Blick nicht so ersichtlich erscheinen beim Lesen der Beschreibungen/Textstellen innerhalb der Abbildungen und Tabellen aus den Unterkapiteln 2.1 (Abb. 2.1, S. 23), 2.2 (Tabellen 2.2f, S. 20f) und 2.3 (Abb. 2.2ff, S. 23).

die Studierenden neben dem Studium schon Geld verdienen, hätten die Anbindung an die Schule, erhielten mehr Einblick in die Arbeit, etc.

Abgesehen von mehr Praxisphasen ist ein Hauptkritikpunkt der mangelnde Theorie-Praxis-Transfer mit konkreten Wünschen nach Planungen wie dem Aufbau des Unterrichts oder sich vor einer Klasse durchsetzen lernen usw. Auch der Zweifel an der Vorbereitung auf das Lehrerdasein wird geäußert. Neue Seminare mit geringer Gruppengröße und z. B. das Sprechen vor Publikum tragen dem schon in Ansätzen Rechnung. Auch wenn das Angebot hier bisher eher gering ist, ist es doch ein Schritt in die richtige Richtung. Unter dem Motto „Mentoring im Studium“ bietet beispielsweise die Universität Duisburg-Essen begleitende Seminare wie „Unterricht planen? Anschaulich erklären? Vor einer Klasse stehen? Schüler/innen motivieren? KANN ICH DAS?“¹²⁷ an. Auch berichten Lehrer aus der Praxis, geben alltagstaugliche Tipps in Seminaren an der Universität und beantworten Fragen mit dem Hintergrundwissen ihres Berufsalltags. So zeigt sich, dass erkannt wurde, wo in der Lehrerausbildung noch Verbesserungsbedarf besteht und welche Optimierungsmaßnahmen im Rahmen der Möglichkeiten bestehen.¹²⁸

Der bemängelte Theorie-Praxis-Transfer bezieht sich ebenfalls auf die Lehre. Das „Wie“ der Lernstoffvermittlung wird auch heute noch zum Teil von Dozenten ausgeführt, die von einer guten Didaktik vielleicht in der Theorie Ahnung haben, diese jedoch in der Praxis nicht umsetzen oder umzusetzen wissen. Doch wenn sich die zukünftige Rolle des Lehrers wandelt von einem reinen Wissensvermittler zu jemandem, der den Schülern erklärt, wie man sich selbstständig Wissen aneignen kann, der Lehrer also eine Art Lernbegleiter oder Tutor und Coach wird, könnte dies in Zukunft auch zu einer sich wandelnden Dozentenschaft führen.¹²⁹ Gerade angehende Lehrer benötigen Vorbilder, um zu verstehen, wie Lernstoff adäquat vermittelt werden kann bzw. wie die neu definierte Rolle als Tutor oder Coach aussehen könnte, denn, so schreibt es

¹²⁷ Auszug aus einem Plakat des Programms „MentOR“ der Universität Duisburg-Essen mit Verweis auf die Internetseite: <https://www.uni-due.de/biwi/mentoring/> Abruf v. 10.07.2014

¹²⁸ Inwieweit die Universität zu Köln und die RWTH Aachen Programme dieser Art anbieten, müsste recherchiert werden. Der jeweilige Internetauftritt zeugt von Strukturiertheit und dem Angebot, die Studierenden gut durch das Studium zu geleiten. Auf der Internetseite der Universität zu Köln finden sich allgemeine wie spezielle Informationen.

Online unter: http://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/studieninformation/studiengaenge_u_abschluesse/lehramtsstudiengaenge_bachelor_master/index_ger.html Abruf v. 25.06.2014

Auch die RWTH Aachen bietet Online-Informationen an unter <http://www.rwth-aachen.de/go/id/rrc> Abruf v. 25.06.2014

¹²⁹ Es soll an dieser Stelle keine generelle Kritik an der Wissensvermittlung in Vorlesungen und/oder Seminaren geäußert werden.

ALTMANN kritisch: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach.“ (ALTMANN, 1983, in: GRÖSCHNER/SCHMITT, 2008, S. 610)

Neben praxisorientierten Seminaren wurde auch das Beratungsangebot an der Universität erweitert und vor allem transparent gemacht. Plakate mit Hinweisen wie: „Beratungsstelle zur Inklusion bei Behinderung und chronischer Erkrankung“¹³⁰ hätten sicherlich einem Studenten dienlich sein können, der aus Krankheitsgründen aussetzen musste und sich in seinem Falle mehr Unterstützung seitens der Universität gewünscht hätte.

Bei Beantwortung der Frage nach den negativen Seiten des Lehrerberufes fällt auf, dass die Studierenden z. T. ihre Besorgnis zu bestimmten Themen wie Elternarbeit, Gewalt an Schulen, Notenvergabe u. a. äußern. Wünschenswert wären beispielsweise ein Seminar und eine Begleitung in Form von Tutoren. Inhalte des Seminars könnten sich auf diese und weitere Themen beziehen, um die angehende Lehrerschaft auf ihren Beruf vorzubereiten. Es wäre möglich, ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass sie für den Beruf seitens der Universität gut „ausgerüstet“ werden. Tutoren höherer Semester, Referendare oder bereits Lehrende im Angestellten-/Beamtenverhältnis könnten als Ansprechpartnerinnen dienen, um beispielsweise weiterführende Fragen zu beantworten.

Die Organisation als ein nicht zu unterschätzender Zufriedenheitsfaktor ist bei einigen Studierenden Thema. Durch die Bachelor-/Masterumstellung gibt es mittlerweile einige neue Regelungen, welche die Struktur des Studiums vereinheitlichen, die für die verbliebenden Lehramtsstudierenden auf Staatsexamen jedoch nicht mehr greifen werden.

Die hohe Zahl von Studierenden zu Beginn des Studiums ist ein weiterer Kritikpunkt. Dass an den Universitäten mittlerweile Massenabfertigung herrscht bzw. herrschen muss, ist angesichts steigender Studierendenzahlen verständlich. Dass daraus resultierend auch eine Orientierungswoche nicht allen Erstsemestern ausreicht, ist ebenso nachvollziehbar. Trotzdem könnte versucht werden, das zu entzerren. Vielleicht kann hier die gängige Praxis an einigen Schulen als Exempel dienen, die mit

¹³⁰ Auszug aus einem Plakat des ABZ, kurz für: Akademisches Beratungs-Zentrum Studium und Beruf, an der Universität Duisburg-Essen mit Verweis auf die Internetseite: <http://www.uni-due.de/inklusionsportal/> Abruf v. 10.07.2014

dem Patensystem arbeiten.¹³¹ Es ist dann Teil des Studiums, dass Studierende höherer Semester die Neuankömmlinge „an die Hand nehmen“ (so wie es im Psychologiestudium verpflichtend ist, sich für Experimente zur Verfügung zu stellen). Soweit bekannt, geschieht dies schon, aber es könnte sicherlich noch mehr werden.

Ebenso könnten auch die Lehrenden an den Universitäten z. B. mit dem Einstellen weiterer wissenschaftlicher Mitarbeiter entlastet werden. Auch für sie stellt die hohe Zahl an Studierenden eine Herausforderung dar, wenn z. B. die Sprechstunden der Dozenten überfüllt sind oder aus Seminaren Vorlesungen werden müssen, da die Anzahl an Studierenden eher zu- denn abnimmt. Wenn neben der eigentlichen Lehre auch die Vor- und Nachbereitung darauf, Studentenbetreuung, Gremienarbeit u. a. zu den Aufgaben einer Professorin gehören, dann ist es auch nicht verwunderlich, dass pro Woche während des Semesters lediglich eine Zeitstunde als Sprechstunde angeboten werden kann; angesichts der immensen Studierendenzahl nicht immer ausreichend.¹³²

Die Befragung der Lehramtsstudierenden zu drei Messzeitpunkten hat Prozesse sichtbar werden lassen, die mit dem Führen von Interviews zu lediglich einem Messzeitpunkt nicht möglich gewesen wären. Es wären jedoch noch weitreichendere Erkenntnisse möglich gewesen, hätte man die Befragten zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit noch einmal interviewt und sie ggf. ein Stück weit durch ihr Berufsleben begleitet. Die Reflexion dieses Schrittes, dem Ankommen in der Realität nach dem Studium und welche Auswirkungen das auf die Motivstruktur haben könnte, wäre sicherlich interessant gewesen.¹³³ Man hätte hier Gespräche mit denselben Interviewpartnern führen können, deren Motivstruktur zu Beginn des Studiums bereits abgefragt wurde und nicht, wie in einigen Studien geschehen, erst hinterher (d. h., wenn sie bereits die Tätigkeit als Lehrpersonen aufgenommen haben). Eine Begleitung bis zum Berufsende wäre sicherlich auch reizvoll gewesen, wenn sich ausgewählte Befragte darauf

¹³¹ Ältere Schülerinnen kümmern sich um jüngere Schüler, sind Ansprechpartnerinnen, beantworten Fragen und machen die jüngeren Schüler mit den Räumlichkeiten vertraut, etc.

¹³² s. dazu den Artikel „Was macht die Arbeit?“ (KOSTKA, 2014) über eine erste umfassende Bestandsaufnahme der Arbeitsplatzsituation der Beschäftigten an der Universität Duisburg-Essen: „Über 80 Prozent [der Professoren] sind von ihrer Arbeit begeistert. Ein Drittel kennt aber auch das Gefühl, am Abend leer und ausgebrannt zu sein.“ (ebd., S. 7)

¹³³ Dies schlagen auch GRÖSCHNER und SCHMITT in ihrer längsschnittlichen Erhebung vor (2008, S. 607).

eingelassen hätten. Trotz der Panelmortalität wären einige Lehrerinnen bestimmt bis zu ihrer Pension begleitbar gewesen. Dies hätte den Umfang dieser Arbeit allerdings zeitmäßig mehr als nur ein wenig „ausgereizt“.

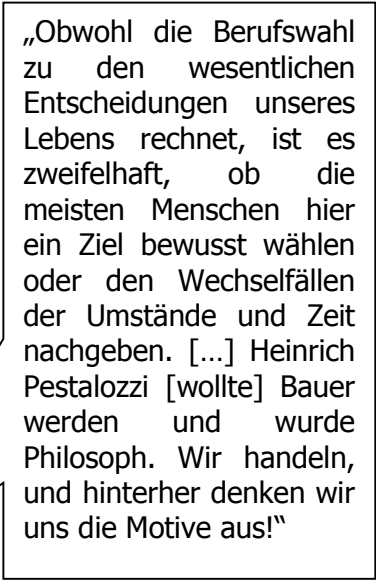
Für eine Optimierung des Lehramtsstudiums könnten die Aussagen, die die Befragten z. B. über das Praktikum getroffen haben bzw. was bemängelt wurde (z B. fehlte eine adäquate Vorbereitung darauf), als quantitative und später ggf. vertiefende qualitative Fragebogenerhebung weitergeführt werden, um mehr zu erfahren. Als Vorlage bzw. ersten Anhaltspunkt für die Entwicklung eines Leitfadens können Ergebnisse aus dieser Untersuchung, die in Kapitel 5 genau aus diesem Grunde so ausführlich und übersichtlich in Tabellenform dargestellt wurden, genutzt werden.

Da Erhebungen jedoch immer auch einen nicht unerheblichen Zeitfaktor darstellen, könnten Lehramtsstudierende Creditpoints erwerben, eine Hausarbeit zu dem Thema verfassen o. ä., indem sie die Befragungen durchführen und auswerten würden. Das könnte zusätzlich einen positiven Effekt für die Studierenden haben: Sie fühlen sich mehr mit der Universität verbunden, an der sie studieren, dürfen bereits Verantwortung übernehmen und haben das Gefühl und die Möglichkeit, etwas bewirken zu können. Aus psychologischer Sicht Faktoren, die für ein erfolgreiches Studium zwar kein Garant, aber einen Anstoß bieten könnten.¹³⁴

Inwieweit andere Ergebnisse hätten erzielt werden können, wenn man sich z. B. ein Exempel an OESTERREICH (1987) genommen hätte, bei dem er 16 Antwortmöglichkeiten – ermittelt durch zwei Pretests – vorgab, plus die offene Kategorie „Sonstiges“ eine individuelle Antwort ermöglichte, lässt sich nachträglich nicht mehr eruieren (vgl. OESTERREICH, 1987, S. 12). Die Befragten hätten so zu anderen/weiteren Begründungen kommen können, die ihnen in der vorliegenden Untersuchung vielleicht nicht eingefallen sind. Trotz dieser Mutmaßungen lässt sich festhalten, dass das überwiegende Motiv in der Literatur, die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, auch in der offen formulierten Frage genannt wurde.

¹³⁴ An einer amerikanischen High School im Osten der U.S.A. gehörte das freiwillige Übernehmen kleinerer Aufgaben (wie das Auswerten von Fragebögen) im Unterrichtsfach Psychologie zu den Angeboten zur Notenverbesserung. Erfahrung der Autorin.

Bei jeglichem Forschen und allen philosophischen Betrachtungen (vgl. Rückgriff und Ausblick in Unterkapitel 6.4) könnte die psychoanalytische Theorie von SUSTECK (in Kapitel 3 schon auszugsweise zitiert) in Erwägung gezogen und die eigenen Rückschlüsse nachfolgend betrachtet werden – wenn nicht die komplexe Motivstruktur Aufschluss auch über verdeckte Gründe freigelegt hätte:



„Obwohl die Berufswahl zu den wesentlichen Entscheidungen unseres Lebens rechnet, ist es zweifelhaft, ob die meisten Menschen hier ein Ziel bewusst wählen oder den Wechselfällen der Umstände und Zeit nachgeben. [...] Heinrich Pestalozzi [wollte] Bauer werden und wurde Philosoph. Wir handeln, und hinterher denken wir uns die Motive aus!“

SUSTECK, 2000, S. 19

Interessant erscheint im Zusammenhang der Berufswahl auch der Aspekt, dass keiner der Befragten den „Pool an Anforderungen“ (GRÖSCHNER/SCHMITT, 2008, S. 617) explizit erwähnt, der an Lehrer heutzutage gestellt wird. Laut Kultusministerkonferenz in 2004 bestehen die Kompetenzen einer Lehrerin aus:

- „Unterrichten“
- „Beurteilen“
- „Erziehen“
- „Innovieren“
- „Berufsethik“ (ebd.)

Möglicherweise kamen die Studierenden nicht auf den Gedanken, sich im Vorfeld mit den Aufgaben und Werten, die sie in ihrer Rolle als Lehrer später ausfüllen würden auseinanderzusetzen, auch wenn die Mehrheit das Studium mit dem Ziel aufgenommen hat, als Lehrer tätig zu werden. Bei Betrachtung der Aussagen fällt auf, dass die Studierenden in ihrer Reflexion über das ‚Warum‘ zum Lehrerberuf die Kompetenzen – bewusst oder unbewusst – bereits erwähnen:

- Die Kompetenz des Unterrichtens entspricht dem Motiv, fachlich etwas (gut) vermitteln zu wollen.
- Die Erwartung, während des Studiums die Notengebung zu erlernen, entspricht der Anforderung des Beurteilens, auch wenn reine Notengebung hier zu kurz greift.
- Der Forderung des Erziehens ist sich besonders ein Lehramtsstudierender auf LA HRGe bewusst. Er sieht es nicht nur innerhalb der Schule als wichtig an, Schülern ein guter Erzieher mit Vorbildfunktion zu sein, sondern auch als Privatmensch außerhalb des Umfeldes Schule.¹³⁵ Ein weiterer Student hatte zunächst den Beruf des Erziehers anvisiert und stellt Parallelen zum Lehrerberuf fest.
- Innovieren sehen zwei Studierende z. B. in dem Bestreben, später zu promovieren.
- Das Feld der Berufsethik beschreibt die Ministerin für Schule und Weiterbildung, Sylvia Löhrmann, in einem Interview 2013. Die ehemalige Lehrerin¹³⁶ spricht von einer „wertschätzenden Haltung“ und einer „individuellen Förderung“, u. a. im Rahmen von Inklusion:

„Es geht darum, Kinder und Jugendliche mit ihren individuellen Interessen, Begabungen und Bedürfnissen anzunehmen und sie auf ihrem Bildungsweg so zu unterstützen, dass sie ihre Potenziale bestmöglich entwickeln können. Dieser Ansatz der individuellen Förderung erfordert eine innere Haltung, die das Kind in den Mittelpunkt stellt. Schulen und Kollegien sollen eine „Kultur des Behaltens“ für die einmal aufgenommenen Schülerinnen und Schüler entwickeln und pflegen.“¹³⁷ (LÖHRMANN, 2013, S. 13)

Auch die angehenden Lehrerinnen sehen es im Interview als ihre Aufgabe an, die ihnen anvertrauten Schüler individuell zu fördern, nach der Unterrichtsstunde für persönliche Angelegenheiten Ansprechpartnerin zu sein u. ä.¹³⁸

¹³⁵ Als Beispiel wird genannt, in der Freizeit nicht über eine rote Fußgängerampel zu gehen, da ihn Schülerinnen sehen und dann folgen könnten, was unter Umständen zu einem Unfall führen könnte.

¹³⁶ Die stellvertretende Ministerpräsidentin studierte Englisch und Deutsch auf LA GyGe und unterrichtete jahrelang. Lebenslauf online unter: <http://sylvia-loehrmann.de/persoendlich/klassischer-lebenslauf> Abruf v. 30.07.2014

¹³⁷ LÖHRMANN, 2013, S. 13. Online unter: <https://www.friedrich-verlag.de/data/184A53A7BC305BD1C8C8B0C48FB30BBC.0.pdf> Abruf v. 17.07.2014

¹³⁸ Bleibt zu wünschen, dass die entsprechenden Lehrer mit ihren hehren Zielen dabei auch an ihre eigene Gesundheit denken. Nach mehrjährigen Einblicken an Schulen weiß die Autorin, wovon sie schreibt.

Wie sieht es nun mit der Zukunft des Lehrerberufes aus? Werden die Befragten eine Chance auf eine Anstellung oder sogar Verbeamtung erhalten oder werden sie – ob gewollt oder ungewollt – eine Alternative in Erwägung ziehen (müssen)? Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen mit Sitz in Düsseldorf hat auf seinen Internetseiten eine Broschüre mit dem Titel „Prognosen zum Lehrerarbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen. Einstellungschancen für Lehrkräfte bis 2030“¹³⁹ herausgegeben. Demnach ist auch bei sinkenden Schülerzahlen mit guten Einstellungschancen zu rechnen, wenn man die Hinweise aus dem Fazit beachtet:

„Die Einstellungschancen variieren jedoch nach Lehramt und Fach beträchtlich. Eine sorgfältige Auswahl, die im Idealfall die Arbeitsmarktpagnosen und die individuellen Neigungen gleichermaßen berücksichtigt, ist daher vor Studienbeginn unabdingbar. Gegebenenfalls sollte ein akzeptabler Kompromiss gefunden und zumindest *ein* Fach ausgewählt werden, das günstige Beschäftigungsaussichten verspricht. Zudem lassen sich die individuellen Chancen durch eine breit gefächerte Qualifikation und vor allem durch Flexibilität bei der Ortswahl steigern. Wer diese Hinweise berücksichtigt, hat gute Aussichten, einen Weg in den Lehrerberuf zu finden.“¹⁴⁰

Es bleibt der Schülerschaft von morgen zu wünschen, dass sich bei Studierenden die Motivation für die Entscheidung des Lehrberufes nicht die Aussage des Kabarettisten Volker PISPERS¹⁴¹ aus seinem Programm „Bis neulich ...“ bewahrheitet: „Das haben wir [Schüler] doch früh begriffen: Schule, das ist doch das genaue Gegenteil von Leben. Und wer von uns mit dem Leben nichts zu tun haben wollte, der ging zurück in die Schule.“¹⁴² Halten wir es doch lieber mit den Worten des Liedermachers Reinhard MEY¹⁴³, der auf seiner Tournee „Klaar Kiming“ 2003 über die Reformen innerhalb der Lehrerausbildung philosophiert. Er sagt, welche Lehrer sich daran beteiligen sollen: „Wir brauchen Lehrer, die ihren Beruf lieben.“¹⁴⁴ Diese Reformen können sich dann auch auf die Schülerschaft auswirken, die dann gerne zur Schule geht, sich von der Motivation ihrer Lehrer „anstecken“ lässt und mit Freude lernt.¹⁴⁵ Und vielleicht wird dann die eine oder andere selbst Lehrerin oder Professorin aufgrund der guten

¹³⁹ Online unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Arbeitsmarkt/Prognosen.pdf>
Abruf v. 25.06.2014

¹⁴⁰ ebd., S. 25

¹⁴¹ Pispers studierte auf LA GyGe. Abschluss: 1. Staatsexamen

¹⁴² PISPERS, Kabarettprogramm „Bis neulich ...“, 2006. Ausschnitt online unter <http://www.youtube.com/watch?v=Y7ww9p2MQVg> Abruf v. 13.07.2014

Anzumerken ist, dass Pispers zugleich Sozialarbeiter und Psychologen an den Schulen fordert – erste für die Schülerschaft, letztere für die Lehrenden. Dem kann sich die Autorin nur anschließen.

¹⁴³ Die Mutter des Künstlers war von Beruf Lehrerin.

¹⁴⁴ MEY, CD Klaar Kiming, 2003

¹⁴⁵ KLAUER/LEUTNER geben praktische Tipps, wie Lehrer Motivation aktivieren können (KLAUER/LEUTNER, 2012, Abb. 4.2, S. 47)

Erfahrungen während der eigenen Schulzeit? Wer weiß ... Denn wenn das Zitat von BUSCH¹⁴⁶ zu Beginn dieser Arbeit in Auszügen lautet:

»[...] auch der Weisheit Lehren
Muß man mit Vergnügen hören«,

und sich der Dichter damit nicht nur auf die Schulfächer, sondern auch auf die Weisheiten des Lebens bezieht, dann ist das Lernen von beidem mit motivierten Lehrerinnen doch gleich viel schöner – für Lehrende wie Lernende gleichermaßen.



Abb. 7.2: Die Stühle stehen auf den Tischen, ein weiterer Schultag ist vorbei.
Eigene Aufnahme.

¹⁴⁶ Dichter und Zeichner (1832 – 1908). Auszug aus der Bubengeschichte „Max und Moritz“, Erstveröffentlichung 1865. BUSCH, 1983, S. 19

8

Literatur- und Quellenverzeichnis¹⁴⁷

ACHINGER, G. (1969): Das Studium des Lehrers. Pädagogische Hochschule und Universität im Urteil ihrer Studenten. Berlin: Duncker & Humblot

BERG, C. (1997): „Etwas mit Kindern“. In: Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg. 1997): „etwas erzählen“. Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 58 - 73

BERK, L. E. (2011): Entwicklungspsychologie. 5. Aufl. München: Pearson

BOEGER, A./TOBINSKI, D. (2011): Ist das Lehramtsstudium „ineffektiv und praxisfern“? Einschätzungen von Studierenden. Vorliegender, seinerzeit unveröffentlichter Aufsatz, S. 1 - 12

BLÖMEKE, S./MÜLLER, C./FELBRICH, A. (2006): Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: Die Deutsche Schule, 98. Jg. 2006, H. 2, Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, S. 178 - 189

BOßMANN, D. (1977): Zur Berufswahlmotivation künftiger Lehrer(-innen). Ergebnisse einer Befragung von rd. 1 200 PH-Studierenden. In: Pädagogische Rundschau. Frankfurt, M.: Lang, S. 557 - 573

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2006) (Informationsbroschüre): Lehrerinnen und Lehrer. Arbeitsmarkt und Alternativen. Ausgabe 2006/2007. Nürnberg: BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH

BUSCH, W. (1983): Das Große Wilhelm Busch-Album. Bensheim: Kapp

DANN/LECHNER (2001) in: ULICH, K (2004): Ich will Lehrer/in werden: Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim: Beltz, S. 12

DIEKMANN, A. (2011): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

DRESING, T./PEHL, T. (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 3. Aufl. Marburg: Eigenverlag

FAUST, G. et al. (2003): Auswahlgespräche zur Vergabe von Studienplätzen im Lehrerstudium. Erfahrungen im Fach Grundschulpädagogik in Bamberg. In: Die Deutsche Schule, 95. Jg. 2003, H. 3, Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, S. 329 – 338

¹⁴⁷ Der Nachweis von Internetquellen und der Nutzung von Software erfolgen nach dem Literaturverzeichnis.

FIECHTER, U./STIENEN, A./BÜHLER, C. (2004): Zukünftige Lehrpersonen: Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung. Eine Studie zur Situation im Kanton Bern. Bezugsadresse: Kanton und Universität Bern. Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bern: Marzill

FLICK, U. (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

FLICK, U. (Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

FRICK, J. (2011): Was uns antreibt und bewegt. Entwicklung verstehen, begleiten und beeinflussen. Bern: Huber

FRIEBERTSHÄUSER, B./LANGER, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. und Prengel, A. (Hrsg.) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim: Juventa, S. 437 - 456

FRIEDE, C. K. (1975): Motive bei der Studien- und Berufswahl des Lehramtes an Grund- und Hauptschulen. Eine empirische Untersuchung in der ersten Phase der Ausbildung über Aspekte der beruflichen Sozialisation und des Lehrerbildes. Frankfurt/M.: Lang

FRITZ, A./HUSSY, W./TOBINSKI, D. (2010): Pädagogische Psychologie. München: Reinhardt

GLÄSER-ZIKUDA, M. et al. (Hrsg.) (2012): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann

GOETHE, J. W. von (1867): Faust. Eine Tragödie von Goethe. Erster Theil. Stuttgart: Cotta (EBook auf googleplay)

GRÖSCHNER, A./SCHMITT, C. (2008): „Fit für das Studium?“ – Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der Lehramtsausbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand. 1 (2), Landau: Empirische Pädagogik e. V., S. 605 - 624

HAMP, V./STENZEL, M./KÜRZINGER, J. (Hrsg.) (1975): Die Heilige Schrift des Alten und Neuen Testamentes. 25. Aufl. Aschaffenburg: Pattloch

HANFSTINGL, B./MAYR, J. (2007): Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 2/2007, Wien: Facultas, S. 48 - 55

HASCHER, T. (2011): Forschung der Bildung zur Lehrerbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 418 - 440

HEBEL, K.-H. (1976): „Methodologische Implikationen einer Feldstudie zur Gymnasiallehrausbildung konkretisiert an ausgewählten Beispielen zur Berufsmotivation“ aus der Reihe Studien und Berichte. Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Berlin: Max-Planck Institut für Bildungsforschung

HEIDEGGER, M./JASPERS, K./ROUSSEAU, J.-J./SARTRE, J.-P. in: CASSIRER, E. (1991): Rousseau, Kant, Goethe. Hamburg: Meiner, S. 129f

HEINE, C. et al. (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08 – Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover: Forum Hochschule

HELFFERICH, C. (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

HENECKA, H. P./BREUNIG, W./GESK, I. (1985): Wer wird heute Lehrer? Eine empirische Untersuchung zur Studienmotivation von Lehrerstudenten an Pädagogischen Hochschulen. Projektbericht. Heidelberg

HETZFELD, H. D./JÄGER, R. S. in: DF (1991): Wenig Tatendrang und Neugier. Einstellungen von Studienanfängern im Lehrstudium. In: Kölner Universitäts-Journal 2-1991, Köln: Universität, S. 90

HEUBLEIN, U./SCHMELZER, R./DIETER, S. (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. HIS: Projektbericht

JÜRGENS, E./STANDOP, J. (1997): Berufswahlmotive. In: Grundschule 2/1997, Braunschweig: Westermann, S. 46 - 48

KEHLMANN, D. (2011): Die Vermessung der Welt. 20. Aufl. Reinbek: Rowohlt

KIEL, E./GEIDER, F. J./JÜNGER, W. (2004): Motivation, Selbstkonzept und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. In: Die Deutsche Schule, 96, Jg. 2004, H. 2, Frankfurt/M: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, S. 223 – 233

KLAUER, K. L./LEUTNER, D. (2007): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. 1. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz

KLAUER, K. L./LEUTNER, D. (2012): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. 2. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz

KNAUF, T. (1992): „...weil ich gern mit Kindern zusammen bin“. Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden im Wandel. In: Pädextra, Januar 1992, Frankfurt/M.: Beck, S. 55 - 58

KÖNIG, J./ROTHLAND, M. (2013): Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, Weinheim: Beltz, S. 43 - 65

KÖNIG, J./SEIFERT, A. (Hrsg.) (2012): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. Münster: Waxmann

KOSTKA, B. H. (2014): Was macht die Arbeit? In: Campus:Report, 02/2014, 12. Jahrgang, Nr. 2, Duisburg/Essen: Ressort Presse in der Stabsstelle des Rektorats der Universität Duisburg-Essen, S. 6f
(mehr unter: http://www.uni-due.de/arbeitsplatz-ude/der_weg_bericht.php)

KUCKARTZ, U. (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS

KÜNSTING, J./LIPOWSKY, F. (2011): Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25 (2), Bern: Huber, S. 105 - 114

LAMNEK, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz

LANGMEIER, A./TARNAI, C./BERGMANN, C. (2009): Empirische Untersuchungen zur Übereinstimmung beruflicher Interessen von Eltern und Kindern. In: Erziehung und Unterricht. März/April 3-4/2009, Wien: öbv, S. 387 - 395

MARTIN, R./STEFFGEN, G. (2002): Zum Einfluss der Berufswahlmotive auf die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49, München: Reinhardt, S. 241 - 249

MASLOW, A. H. (2010): Motivation und Persönlichkeit. 12. Aufl., Reinbek: Rowohlt

MAYR, J. (1994): Lehrer/in werden. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag

MAYR, J. (2009): LehrerIn werden in Österreich: empirische Befunde zum Lehramtsstudium. In: Erziehung und Unterricht. Jänner/Februar 1-2/2009, Wien: öbz, S. 14 - 20

MAYRING, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim: Beltz

MAYRING, P./GLÄSER-ZIKUDA, M. (Hrsg.) (2008): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz

MAYRING, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim: Beltz

MEIS, R. (1963): Der Lehrerberuf und der Lehrermangel aus studentischer Sicht. In: Pädagogische Rundschau, Heft 9, 17. Jahrgang, Frankfurt/M.: Lang, S. 783 - 795

MEUSER, M./NAGEL, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 442 - 471

MÜLLER-FOHRBRODT, G./CLOETTA, B./DANN, H.-D. (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse. Stuttgart: Klett

MIETZEL, G. (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8. Auflage, Göttingen: Hogrefe

MYERS, D. G. (2008): Psychologie. Heidelberg: Springer MedizinVerlag

NIESKENS, B. (2009): Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier

OESTERREICH, D. (1987): Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern. Berlin: Klett-Cotta

ORTENBURGER, A. (2010): Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Frankfurt/M.: Lang

ÖZKUL, S. (2011): Berufsziel Englischlehrer/in. Berufswahlmotive der Lehramtsstudierenden in Anglistik/Amerikanistik. Berlin und München: Langenscheidt

PREIßER, R. (1990): Studienmotive oder Klassenhabitus? Strukturelle Beziehungen zwischen sozialer Herkunft und Studienfachwahl. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 1990, Weinheim: Juventa, S. 53 - 71

RAUIN, U./RÖMER, J. (2010): Motive als Prädiktor des Studien- und Berufserfolgs bei Lehramtsstudierenden und Hauptfachpädagogen. In: Schwarz, B./Nenniger, P./Jäger, R. S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung. Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung „Empirische Bildungsforschung“/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009. Landau: Empirische Pädagogik e. V., S. 244 - 253

ROTHLAND, M. (2011): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 268 - 295

SCHAUB, H./ZENKE, K. G. (2007): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

SCHNELL, R./HILL, P. B./ESSER, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag

SPINATH, B. et al. (2005): Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? Empirische Arbeit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 2005, 52., München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 186 - 197

STÄUDEL, L. (1982): Intellektuelle Befriedigung und praktisches Arbeiten. Motive für ein naturwissenschaftliches Lehrstudium. In: Soznat. Blätter für soz. Aspekte des naturwissenschaftlichen Unterrichts. 5. Jahrgang, Heft 4, August 82. Marburg/Lahn: Red.-Gemeinschaft Soznat, S. 103 - 106

STELTMANN, K. (1980): Motive für die Wahl des Lehrerberufs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26, Weinheim: Beltz, S. 581 - 586

STRAUSS, A./CORBIN, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union

SUSTECK, H. (2000): Berufswahlmotive bei Lehrern. In: Realschule in Deutschland 6/2000, Pfaffenhofen: Iltgau, S. 15 - 19

TENORTH, H.-E./TIPPELT, R. (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz

TERHART, E. (1994): Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben: berufsbiographische Perspektiven. In: MAYR, J. (1994): Lehrer/in werden. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag, S. 17 - 46

TERHART, E. et al. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/M.: Lang

TERHART, E. (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, S. et al. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung Braunschweig: Westermann, S. 37 - 59

THIERACK, A. (2002): Berufliche Vorstellungen von Studierenden in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe I/II: Unter Berücksichtigung schulstufen- und geschlechtsspezifischer Besonderheiten. Münster: LIT

TREPTOW, E. (2006): Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster: Waxmann

ULICH, K. (1998): Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. In: Die Deutsche Schule, 90, Heft 1, Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, S. 64 - 78

ULICH, K. (2000): Traumberuf Lehrer/in? Berufsmotive und ihre (Un)Sicherheit der Berufsentscheidung. In: Die Deutsche Schule, 92, Jg. 2000, H. 1, Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, S. 41 - 53

ULICH, K. (2004): Ich will Lehrer/in werden: Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim: Beltz

URBAN, W. (1996) in: ULICH, K. (2004): Ich will Lehrer/in werden: Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden. Weinheim: Beltz, S. 11

WÄLTZ, B. (1980): Berufsbelastung und Realitätsdeutung von Lehrern: eine empirische Untersuchung. Bensheim: päd.-extra

WEIß, S./BRAUNE, A./KIEL, E. (2010): Studien- und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte: Sind GymnasiallehrerInnen anders? In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 3/2010, Wien: Facultas, S. 66 – 73

GREVE, W./WENTURA, D. (1997): Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung. Weinheim: Beltz

WILLER, K.-I. (1993): Die familiäre und schulische Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten: unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede und des angestrebten beruflichen Karriereverlaufs; eine empirische Untersuchung unter dem Aspekt der Berufswahlentscheidung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Frankfurt/M.: Lang

ZIMBARDO, P. G. (1992): Psychologie. Berlin, Heidelberg, New York: Springer

Nutzung von Internetquellen(nach Autor)

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2005) in: Arbeitsfeld Pädagogen. Allrounder mit Profil. <http://www.uni-heidelberg.de/imperia/md/content/jrc/1406/special.pdf> S. 2: „Nachfrage nach Diplom-Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern 2005“
Abruf v. 1.01.2013

GUDJONS, H. (2007): Beruf: LehrerIn
http://gew-bremen.de/Binaries/Binary6806/Beruf_LehrerIn.pdf
Abruf v. 25.05.2014

HATTIE, J. in: SPIEWAK, M. (2013): Ich bin superwichtig! In: Zeit-Online unter <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning> Abruf v. 25.07.2014

HENTRICH, K. (2011): Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Analyse. In: Frommberger, D. (Hrsg.): Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1, Jg. 2011. Otto-von-Guericke-Universität Marburg

http://www.ibbp.ovgu.de/inibbp_media/downloads/bp/Heft1_2011.pdf

Abruf v. 25.05.2014

HEUBLEIN, U. et al. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS: Forum Hochschule

http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf

Abruf v. 26.06.2014

LÖHRMANN, S. (2013): Interview mit dem Titel „Pädagogische Berufsethik und Professionsethos. Neu durchstarten.“ In: Lernende Schule. Heft 62, 2013, 16. Jahrgang, Seelze: Friedrich, S. 13 - 17

<https://www.friedrich-verlag.de/data/184A53A7BC305BD1C8C8B0C48FB30BBC.0.pdf>

Abruf v. 17.07.2014

LÖHRMANN, S.: Lebenslauf online unter: <http://sylvia-loehrmann.de/persoendlich/klassischer-lebenslauf>

Abruf v. 30.07.2014

SPIEWAK, M. (2013): „Ich bin superwichtig“ in: Zeit-Online unter

<http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning>

Abruf v. 25.07.2014

WEIß, S./KIEL, E. (2010): Berufswunsch Musiklehrer/in – Motive und Selbstbild. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik. Vol. 1, Nr. 2, Oktober 2010

<http://www.bem.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=38&path%5B%5D=81>

Abruf v. 21.05.2013

WEIß, S. (2012): Ein Profil der Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Latein. Pegasus-Onlinezeitschrift XII (2012), Heft 2, S. 125 - 139

http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2012_2/pegasus_2012-2_weiss_druck.pdf

Abruf v. 1.03.2013

WITZEL, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Research, 1 (1), Art. 22.

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>

Abruf v. 25.11.2012

Weitere Nutzung von Internetquellen¹⁴⁸ (nach Kapitel, kein Autor genannt)

Kapitel 1

STATISTIK STUDIENABBRECHER 2008:

http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf

Abruf v. 26.06.2014

Kapitel 2

LEHRAMTSSTUDIENGÄNGE IN NRW:

<http://www.studienwahl.de/studieren/studienfelder/lehraemter/nordrhein-westfalen.htm?print=true&>

Abruf v. 18.04.2014

ÜBERGANGSFRISTEN LA AUF STAATSEXAMEN:

<http://www.lpa1.nrw.de/Staatspruefung/Uebergangsregelung/index.html>

Abruf v. 10.03.2013

STUDIENSTRUKTUR STAATSEXAMEN:

[http://zlb.uni-due.de/wiki/index.php?title=Studienstruktur #Staatsexamen_.28LPO_2003.29](http://zlb.uni-due.de/wiki/index.php?title=Studienstruktur#Staatsexamen_.28LPO_2003.29)

Abruf v. 12.03.2013

PRAXISPHASEN AUF LA STAATSEXAMEN:

<http://zlb.uni-due.de/node/181>

Abruf v. 16.03.2013

3. PHASE DER LEHRERAUSBILDUNG:

http://www.kompetenzteams.schulministerium.nrw.de/app/KTeam_Taetigkeit/ und
<http://www.suche.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/catalog;jsessionid=991190DF2C68BC4616F419357609B8DD>

Abruf jeweils v. 16.03.2013

INFORMATIONEN ÜBER DIE UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN:

<http://www.uni-due.de/de/universitaet/>

Abruf v. 29.03.2013

STUDIERENDENSTATISTIK UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN:

<http://www.uni-due.de/studierendenstatistik/Statistik/w3studz.htm>

Abruf v. 29.03.2013

STUDIENSTRUKTUR STAATSEXAMEN UNIVERSITÄT

[http://zlb.uni-due.de/wiki/index.php?title=Studienstruktur#](http://zlb.uni-due.de/wiki/index.php?title=Studienstruktur#28LPO_2003.29)
[28LPO_2003.29](http://zlb.uni-due.de/wiki/index.php?title=Studienstruktur#28LPO_2003.29)

DUISBURG-ESSEN:

[Staatsexamen_.](http://zlb.uni-due.de/wiki/index.php?title=Studienstruktur#Staatsexamen_.28LPO_2003.29)

¹⁴⁸ Angegeben in der Reihenfolge ihres Vorkommens innerhalb der Arbeit

Abruf v. 12.03.2013

FÄCHERWAHL LA STAATSEXAMEN UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN:
<http://zlb.uni-due.de/wiki/index.php?title=Spezial:StaatsexamenAbisZ>
<http://zlb.uni-due.de/node/83>

und

Abruf jeweils v. 17.04.2014

INFORMATIONEN ÜBER DIE UNIVERSITÄT ZU KÖLN:

<http://www.portal.uni-koeln.de/forschungsprofil.html>

Abruf v. 29.03.2013

STUDIERENDENSTATISTIK UNIVERSITÄT ZU KÖLN:

http://verwaltung.uni-koeln.de/stabsstelle01/content/_zahlen__daten__fakten/e49634/Zahlen_Daten_Fakten_fuer_Internet.pdf S. 46

Abruf v. 29.03.2013

FÄCHERWAHL LA HRGe STAATSEXAMEN UNIVERSITÄT ZU KÖLN:

http://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/studienangebot/auslaufende_studiengaenge/lehramtsstudiengaenge_staatsexamen/index_ger.html

Abruf v. 18.03.2013

FÄCHERWAHL LA GyGe STAATSEXAMEN UNIVERSITÄT ZU KÖLN:

http://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/studienangebot/auslaufende_studiengaenge/lehramtsstudiengaenge_staatsexamen/lehramt_gymnasium/index_ger.html

Abruf v. 20.03.2013

ZUSATZQUALIFIKATIONEN BEI BESTIMMTER FÄCHERWAHL:

http://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/studienangebot/auslaufende_studiengaenge/lehramtsstudiengaenge_staatsexamen/lehramt_gymnasium/index_ger.html

Abruf v. 20.03.2013

INFORMATIONEN ÜBER DIE RWTH AACHEN:

http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die_RWTH/~emq/Exzellenzinitiative/

Abruf v. 29.03.2013

STUDIERENDENSTATISTIK RWTH AACHEN:

http://www.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaadaxch S. 31

Abruf v. 29.03.2013

FÄCHERWAHL LA STAATSEXAMEN RWTH AACHEN:

http://rwth-aachen.de/cmc/root/Studium/Vor_dem_Studium/Studiengaenge/~bimm/Liste_Auslaufende_Studiengaenge/?aaaaaaaaaaaaaft=aaaaaaaaaaaaavbf

Abruf v. 12.03.2013

FLYER ZUM LA (ABSCHLUSS BACHELOR/MASTER) UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN:

http://www.uni-due.de/imperia/md/content/abz/lehramt/bama_flyer.pdf S. 2

Abruf v. 29.03.2013

Kapitel 3

BESCHÄFTIGUNGSZAHLEN FÜR DEUTSCHLAND, Bundeszentrale für politische Bildung
<http://www.bpb.de/apuz/126004/kurze-geschichte-der-vollbeschaeftigung-in-deutschland-nach-1945?p=all>

Abruf v. 21.04.2014

TELEFONAUSKUNFT

<http://www.datelefonbuch.de>

Abruf im Zeitraum Wintersemester 2009/2010

INTERNETAUSKUNFT

<https://www.facebook.com>

Abruf im Zeitraum Wintersemester 2009/2010

Kapitel 6

ÜBERSICHT NUMERUS CLAUSUS an der Universität Duisburg-Essen, u. a. für die Fächer Deutsch und Englisch, zum Wintersemester 2009/10 im Hauptverfahren:

<https://www.uni-due.de/studierendensekretariat/nc-verfahrensergebnisse.shtml>
(Download unter Archiv, Wintersemester 2009/10 – Hauptverfahren)

Abruf v. 20.07.2014

Kapitel 7

PROGRAMM „MentOR“ DER UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN:

<https://www.uni-due.de/biwi/mentoring/>

Abruf v. 10.07.2014

INTERNETSEITE DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN FÜR LA:

http://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/studieninformation/studiengaenge_u_abschluesse/lehramtsstudiengaenge_bachelor_master/index_ger.html

Abruf v. 25.06.2014

INTERNETSEITE DER RWTH AACHEN FÜR LA:

<http://www.rwth-aachen.de/go/id/rrc>

Abruf v. 25.06.2014

INTERNETVERWEIS AUF EINEM PLAKAT DES ABZ DER UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN:

<http://www.uni-due.de/inklusionsportal/>

Abruf v. 10.07.2014

ARBEITSMARKTPROGNOSEN FÜR LEHRER BIS 2030:

<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Arbeitsmarkt/Prognosen.pdf>

Abruf v. 25.06.2014

Weiterer Quellennachweis

MEY, Reinhard (2003): Klaar Kiming (CD). Berlin: Universal Music GmbH

PISPERS, Volker (2006): Bis neulich ... Kabarettprogramm. Ausschnitt „Volker Pispers über Lehrer“

<http://www.youtube.com/watch?v=Y7ww9p2MQVg>

Abruf v. 13.07.2014

Verwendete Software

f4 Transkriptionssoftware, entwickelt an der Universität Marburg, für PC und MAC (f5).
<http://www.audiotranskription.de>

MAXQDA (Version 10) professionelle Software für die qualitative Text- und Datenanalyse. <http://www.maxqda.de>

Abkürzungsverzeichnis

ABZ	Akademisches Beratungs-Zentrum Studium und Beruf ¹⁴⁹
BIZ	Berufsinformationszentrum
BP	Berufspädagogik
DAZ-IP	Deutsch als Zweitsprache-Interkulturelle Pädagogik
DGD	Didaktisches Grundlagenstudium Deutsch
ESL	Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium Lehramt ¹⁵⁰
EWS	Erziehungswissenschaftliches Begleitstudium ¹⁵¹
Gruppe E	Lehramtsstudierende an der Universität Duisburg-Essen
Gruppe KA	Lehramtsstudierende an der Universität zu Köln und an der Rheinisch-Westfälischen Hochschule Aachen
HIS	Hochschulinformationssystem
Ilias	Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System ¹⁵²
LA Bk	Lehramt an Berufskollegs
LA G	Lehramt an Grundschulen
LA GyGe	Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (Schwerpunkt Sekundarstufe II)
LA HRGe	Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (Schwerpunkt Sekundarstufe I)
LA SF	Lehramt für sonderpädagogische Förderung
LEK	Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden
LN	Leistungsnachweis

¹⁴⁹ An der Universität Duisburg-Essen

¹⁵⁰ Bezeichnung findet Anwendung an der Universität Duisburg-Essen

¹⁵¹ Bezeichnung findet Anwendung an der Universität zu Köln und an der RWTH Aachen

¹⁵² eLearning-Plattform

LPO	Lehramtsprüfungsordnung
LSF	Lehre, Studium, Forschung ¹⁵³
MentOR	M entoring im O rientierungspraktikum durch online-gestützte R ückmeldung verschiedener sozialer, methodischer und fachbezogener Kompetenzen ¹⁵⁴
N	Nennungen
NC	Numerus Clausus
PISA	Programme for International Student Assessment
PZI	Problemzentriertes Interview
RWTH	Rheinisch Westfälische Technische Hochschule
SWS	Semesterwochenstunden
SoWi	Sozialwissenschaften
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TN	Teilnahmenachweis

Abkürzungen für Interviewte:

Bx-W-Ey	steht für: Befragte (B) Nummer (x) ist weiblich (W), Lehramtsstudierende an der Universität Duisburg-Essen (E), und es handelt sich um das Interview Nr. y
M	Männlich
A	Aachener Student/in
K	Kölner Student/in
I	Interviewende

¹⁵³ Online-Plattform. Verwaltungssystem an Hochschulen

¹⁵⁴ An der Universität Duisburg-Essen

Transkriptionsabkürzungen:

/	Wort- oder Satzabbruch
//	gleichzeitige Rede zweier Sprecher
(.)	Sprechpause, Länge: 1 Sekunde
(..)	Sprechpause, Länge: 2 Sekunden
(...)	Sprechpause, Länge: 3 Sekunden
(x)	Sprechpause, Länge: x Sekunden
GROßSCHREIBUNG	Besonders betontes Wort
(lacht)	emotionale, z. T. nonverbale, Äußerungen der befragten Person oder der Interviewenden
(unv.)	unverständliche Sequenz, ggf. unter Angabe des Grundes
(6 Feuerwehrfahrzeug)	Gründe für Störungen werden unter Angabe der Sekunden in Klammern notiert

Abbildungsverzeichnis

Abbildung nach Deckblatt

- Abb. 1.1: Lehrer Lämpel II
http://www.wernlis.ch/bilder/lehrer_laempel.jpg
Abruf v. 19.04.2014

Kapitel 2

- Abb. 2.1: Lehramtsstudium der Universität Duisburg-Essen, grafisch aufbereitet
von Manuel Rosemann 17
http://zlb.uni-due.de/wiki/images/8/81/Lehramtsstudium_uniDUE3.jpg
Abruf v. 13.03.2013
- Abb. 2.2: Module und Veranstaltungen des Erziehungswissenschaftlichen
Begleitstudiums für LA im Grundstudium der RWTH Aachen,
- Abb. 2.3: Module und Veranstaltungen des Erziehungswissenschaftlichen
Begleitstudiums für LA im Hauptstudium der RWTH Aachen und
- Abb. 2.4: Modul BP, Abkürzung für: Berufspädagogik, für LA Bk im Hauptstudium
der RWTH Aachen 23
http://www.lbz.rwth-aachen.de/aw/cms/website/themen/~tku/LA_SE/?lang=de
Abruf jeweils v. 12.03.2013

Kapitel 3

- Abb. 3.1: Schaubild möglicher Einflussfaktoren auf die Ergebnisse und die Wahl
des Lehrerberufes. Eigene Darstellung 48

Kapitel 4

- Abb. 4.1: MAYRINGs „Phasenmodell zum Verhältnis qualitativer und quantitativer
Analyse“ (MAYRING, 2010, S. 21) 68
- Abb. 4.2: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung nach MAYRING 69
- Abb. 4.3: Screenshot Auszug aus dem ersten Interview mit B16 incl. Zeitmarken
und Kategorien in MAXQDA 75
- Abb. 4.4: Screenshot Ausschnitt Antwort Kategorie zwölf und acht aus MAXQDA 77
- Abb. 4.5: Methodisches Vorgehen der vorliegenden Arbeit. Eigene Darstellung 80

Kapitel 5

Abb. 5.1:	Feststehende Daten 1. Interviewaufzeichnungen	165
Abb. 5.2:	Ausschnitt Übersicht 1. Interviewrunde	166
Abb. 5.3:	Ausschnitt Übersicht 2. Interviewrunde	167
Abb. 5.4:	Ausschnitt Übersicht 3. Interviewrunde	168

Kapitel 6

Abb. 6.1:	Entwicklung dreier Einzelfälle, mögliche Zusammenhänge. Beispieldarstellung	246
Abb. 6.2:	Entwicklung von B10-W-E, mögliche Zusammenhänge	247
Abb. 6.3:	Entwicklung von B16-M-E, mögliche Zusammenhänge	250
Abb. 6.4:	Entwicklung von B25-W-A, mögliche Zusammenhänge	252

Kapitel 7

Abb. 7.1:	Foto eines Tafelausschnitts. Eigene Aufnahme.	258
Abb. 7.2:	Die Stühle stehen auf den Tischen, ein weiterer Schultag ist vorbei. Eigene Aufnahme.	268

Tabellenverzeichnis

Kapitel 2

Tabelle 2.1:	Exemplarische Abbildung eines Stundenplanes für ein siebensemestriges Studium auf Lehramt, Universität zu Köln, LPO 2003	19
--------------	--	----

http://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/studienangebot/auslaufende_studiengaenge/lehramtsstudiengaenge_staatsexamen/lehramt_grund__haupt__real__u_gesamtschule/index_ger.html

Abruf v. 18.03.2013

Tabelle 2.2:	Stundenplan des EWS, Grundstudium, am Beispiel für das LA G und HRGe an der Universität zu Köln. Screenshot und	20
--------------	--	----

Tabelle 2.3:	Stundenplan des EWS, Hauptstudium, am Beispiel für das LA G und HRGe an der Universität zu Köln. Screenshot	21
--------------	--	----

http://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/studieninformation/studiengaenge_u_abschluesse/auslaufende_studiengaenge/lehramtsstudiengaenge_staatsexamen/ews/ews_la_ghrge/index_ger.html

Abruf jeweils v. 18.04.2014

Kapitel 4

Tabelle 4.1:	Anzahl der interviewten Lehramtsstudierenden an den einzelnen Universitäten über einen Zeitraum von fünf Semestern unter Angabe des Geschlechts	63
--------------	---	----

Tabelle 4.2:	Anzahl und Gründe für die Panelmortalität	65
--------------	---	----

Tabelle 4.3:	Übersicht ausgewertete Interviews („+“), aufgeschlüsselt nach Befragten	71f
--------------	--	-----

Kapitel 5

Tabelle 5.1:	Gewählte Fächer Erstsemester, N = 28, 1. Interviewrunde	88
--------------	---	----

Tabelle 5.2:	Gewählte Schulform Erstsemester, N = 28, 1. Interviewrunde	90
--------------	--	----

Tabelle 5.3:	Abiturdurchschnitt einzelner Befragter	92
--------------	--	----

Tabelle 5.4:	Anzahl der Studierenden, in dessen Umfeld Lehrer oder Lehramtsstudierende vorkommen	93
--------------	--	----

Tabelle 5.5:	Zeitpunkt, wann der Berufswunsch, Lehrerin zu werden, feststand	93
--------------	---	----

Tabelle 5.6:	Zeitpunkt, an dem ein anderer Berufswunsch feststand	94
Tabelle 5.7:	(In Erwägung gezogene) Alternativen nach dem Abitur	94ff
Tabelle 5.8:	Eigene Stärken der 28 Befragten, 1. Interviewrunde	97
Tabelle 5.9:	Eigene Schwächen der 28 Befragten, 1. Interviewrunde	98f
Tabelle 5.10:	Gründe für die Studien- und Berufswahl der Lehramtsstudierenden im ersten Semester	101f
Tabelle 5.11:	Gründe für die Wahl der Universität, 1. Interviewrunde	104
Tabelle 5.12:	Erwartungen an das Studium, 1. Interviewrunde	105
Tabelle 5.13:	Erwartungen an das Studium, 1. Interviewrunde, Stichwort: Didaktik; ESL, EWS betreffend	106
Tabelle 5.14:	Erwartungen an das Studium, 1. Interviewrunde, Stichwort: Fachlich	107
Tabelle 5.15:	Erwartungen an das Studium, 1. Interviewrunde, Stichwort: Praktikum, Referendariat	108
Tabelle 5.16:	Erwartungen an das Studium, 1. Interviewrunde, Stichwort: Organisation	109
Tabelle 5.17:	Einschätzung des Studiums, 1. Interviewrunde	110
Tabelle 5.18:	Ist-Zustand, 1. Interviewrunde	113
Tabelle 5.19:	Im Vorfeld über das Studium/den Beruf informiert und wo, 1. Interviewrunde	114
Tabelle 5.20:	Die gewünschten Eigenschaften eines Lehrers, 1. Interviewrunde	117f
Tabelle 5.21:	Positive Seiten des Lehrerberufes, 1. Interviewrunde	119
Tabelle 5.22:	Negative Seiten des Lehrerberufes, 1. Interviewrunde	120f
Tabelle 5.23:	Vorstellungen über die eigene Zukunft im Lehrerbereich, 1. Interviewrunde	122
Tabelle 5.24:	Klarer Berufswunsch versus äußere Umstände, Angaben in Prozent, 1. Interviewrunde	123

Tabelle 5.25:	Interesse am Menschen versus Fachinteresse, 1. Interviewrunde	124
Tabelle 5.26:	Gewählte Fächer Drittsemester, N = 21, 2. Interviewrunde	124
Tabelle 5.27:	Gewählte Schulform Drittsemester, N = 21, 2. Interviewrunde	125
Tabelle 5.28:	Finanzierung des Studiums, 2. Interviewrunde	126
Tabelle 5.29:	Äußerungen über den Ist-Zustand, 2. Interviewrunde	127f
Tabelle 5.30:	Kategorien und Nennungen zum Thema Didaktik; ESL, EWS, 2. Interviewrunde	131
Tabelle 5.31:	ESL, EWS und ESL, EWS-Klausuren unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 2. Interviewrunde	131
Tabelle 5.32:	Bisher (nicht) gelernt/Inhalte unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 2. Interviewrunde	132
Tabelle 5.33:	Wunsch: Theorie-Praxis-Transfer unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 2. Interviewrunde	132f
Tabelle 5.34:	Wunsch/Einschätzung: Mehr Praxisinhalte unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 2. Interviewrunde	133
Tabelle 5.35:	Didaktik seitens der Dozenten unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 2. Interviewrunde	133
Tabelle 5.36:	Erwartungen/Wünsche an das Studium, 2. Interviewrunde	134
Tabelle 5.37:	Fachlich unter der Kategorie Erwartungen/Wünsche an das Studium, 2. Interviewrunde	134
Tabelle 5.38:	Verbesserungsvorschläge unter der Kategorie Erwartungen/Wünsche an das Studium, 2. Interviewrunde	135
Tabelle 5.39:	Organisation unter der Kategorie Erwartungen/Wünsche an das Studium, 2. Interviewrunde	136
Tabelle 5.40:	Bisher erfüllt unter der Kategorie Erwartungen/Wünsche an das Studium, 2. Interviewrunde	136
Tabelle 5.41:	Daten und Fakten unter der Kategorie Praktikum, 2. Interviewrunde	137
Tabelle 5.42:	Positiv unter der Kategorie Praktikum, 2. Interviewrunde	137

Tabelle 5.43:	Negativ unter der Kategorie Praktikum, 2. Interviewrunde	138
Tabelle 5.44:	Neutral/Beschreibung unter der Kategorie Praktikum, 2. Interviewrunde	138
Tabelle 5.45:	Motive für die Berufswahl, 2. Interviewrunde	139
Tabelle 5.46:	Positive Seiten des Lehrerberufes, 2. Interviewrunde	140
Tabelle 5.47:	Negative Seiten des Lehrerberufes, 2. Interviewrunde	140
Tabelle 5.48:	Eigenschaften eines Lehrers laut Einschätzung sieben Interviewender, 2. Interviewrunde	142
Tabelle 5.49:	Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 2. Interviewrunde	143
Tabelle 5.50:	Schulform unter der Kategorie Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 2. Interviewrunde	144
Tabelle 5.51:	Eigener Anspruch unter der Kategorie Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 2. Interviewrunde	144
Tabelle 5.52:	Familie unter der Kategorie Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 2. Interviewrunde	145
Tabelle 5.53:	Bezahlung unter der Kategorie Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 2. Interviewrunde	145
Tabelle 5.54:	Lehrer sein plus eigene Interessen verfolgen unter der Kategorie Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 2. Interviewrunde	145
Tabelle 5.55:	Verbeamtung unter der Kategorie Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 2. Interviewrunde	145
Tabelle 5.56:	Gewählte Fächer Fünftsemester, N = 15, 3. Interviewrunde	146
Tabelle 5.57:	Gewählte Schulform Fünftsemester, N = 15, 3. Interviewrunde	146
Tabelle 5.58:	Finanzierung des Studiums, 3. Interviewrunde	147
Tabelle 5.59:	Ist-Zustand, 3. Interviewrunde	148
Tabelle 5.60:	Fächer unter der Kategorie Ist-Zustand, 3. Interviewrunde	148f
Tabelle 5.61:	Sonstiges unter der Kategorie Ist-Zustand, 3. Interviewrunde	149f

Tabelle 5.62:	In Planung/Wunsch unter der Kategorie Ist-Zustand, 3. Interviewrunde	150
Tabelle 5.63:	Klausurenphase unter der Kategorie Ist-Zustand, 3. Interviewrunde	151
Tabelle 5.64:	Stundenplan unter der Kategorie Ist-Zustand, 3. Interviewrunde	151
Tabelle 5.65:	Didaktik; ESL, EWS, 3. Interviewrunde	152f
Tabelle 5.66:	ESL, EWS und ESL, EWS-Klausuren unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 3. Interviewrunde	153
Tabelle 5.67:	Bisher gelernt/Inhalte unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 3. Interviewrunde	153f
Tabelle 5.68:	Wunsch/Einschätzung: Mehr Praxisinhalte unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 3. Interviewrunde	154f
Tabelle 5.69:	Didaktik seitens der Dozenten unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 3. Interviewrunde	155
Tabelle 5.70:	Wunsch: Theorie-Praxis-Transfer unter der Kategorie Didaktik; ESL, EWS, 3. Interviewrunde	155
Tabelle 5.71:	Erwartungen/Wünsche an das Studium, 3. Interviewrunde	156
Tabelle 5.72:	Bisher (nicht) erfüllt unter der Kategorie Erwartungen/Wünsche an das Studium, 3. Interviewrunde	157
Tabelle 5.73:	Verbesserungsvorschläge unter der Kategorie Erwartungen/Wünsche an das Studium, 3. Interviewrunde	157
Tabelle 5.74:	Wunsch: Organisation, denn: unter der Kategorie Erwartungen Wünsche an das Studium, 3. Interviewrunde	159
Tabelle 5.75:	Praktikum, 3. Interviewrunde	160
Tabelle 5.76:	Daten und Fakten unter der Kategorie Praktikum, 3. Interviewrunde	160
Tabelle 5.77:	Neutral/Beschreibung unter der Kategorie Praktikum, 3. Interviewrunde	161
Tabelle 5.78:	Positiv unter der Kategorie Praktikum, 3. Interviewrunde	161
Tabelle 5.79:	Gründe für die Berufswahl, 3. Interviewrunde	162

Tabelle 5.80:	Nach dem Studium, 3. Interviewrunde	162
Tabelle 5.81:	Erwartungen/Wünsche an den Beruf, 3. Interviewrunde	162
Tabelle 5.82:	Eigene Zukunft im Lehrerbereich, 3. Interviewrunde	163
Tabelle 5.83:	Gewähltes Erstfach Erstsemester, N = 28, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde	169
Tabelle 5.84:	Gewähltes Zweitfach Erstsemester, N = 28, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde	170
Tabelle 5.85:	Gewähltes Drittfach Erstsemester, N = 28, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde	170
Tabelle 5.86:	Gewählte Schulform Erstsemester, N = 28, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde	171
Tabelle 5.87:	Gründe für die Studien- und Berufswahl, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde	171f
Tabelle 5.88:	Erwartungen an das Studium, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde	173
Tabelle 5.89:	Positive Seiten des Lehrerberufes, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde	174f
Tabelle 5.90:	Negative Seiten des Lehrerberufes, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde	175f
Tabelle 5.91:	Klarer Berufswunsch versus äußere Umstände, Angaben in Prozent, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde	176
Tabelle 5.92:	Interesse am Menschen versus Fachinteresse, Angaben in Prozent, aufgeteilt nach Gruppen, 1. Interviewrunde	177
Tabelle 5.93:	Gewähltes Erstfach Drittsemester, N = 21, aufgeteilt nach Gruppen, 2. Interviewrunde	177
Tabelle 5.94:	Gewähltes Zweitfach Drittsemester, N = 21, aufgeteilt nach Gruppen, 2. Interviewrunde	178
Tabelle 5.95:	Gewähltes Drittfach Drittsemester, N = 21, aufgeteilt nach Gruppen, 2. Interviewrunde	178
Tabelle 5.96:	Gewählte Schulform Drittsemester, N = 21, aufgeteilt nach Gruppen, 2. Interviewrunde	178

Tabelle 5.97:	Motive für die Berufswahl, aufgeteilt nach Gruppen, 2. Interviewrunde	179
Tabelle 5.98:	Erwartungen/Wünsche an das Studium, aufgeteilt nach Gruppen, 2. Interviewrunde	179f
Tabelle 5.99:	Gewähltes Erstfach Fünftsemester, N = 15, aufgeteilt nach Gruppen, 3. Interviewrunde	180f
Tabelle 5.100:	Gewähltes Zweitfach Fünftsemester, N = 15, aufgeteilt nach Gruppen, 3. Interviewrunde	181
Tabelle 5.101:	Gewähltes Drittfach Fünftsemester, N = 15, aufgeteilt nach Gruppen, 3. Interviewrunde	181
Tabelle 5.102:	Gewählte Schulform Fünftsemester, N = 15, aufgeteilt nach Gruppen, 3. Interviewrunde	182
Tabelle 5.103:	Gründe für die Berufswahl, aufgeteilt nach Gruppen, 3. Interviewrunde	182
Tabelle 5.104:	Erwartungen/Wünsche an das Studium, aufgeteilt nach Gruppen, 3. Interviewrunde	183
Tabelle 5.105:	Skalenvergleich Studium beenden und Lehrer werden, aufgeteilt nach Gruppen, 1. bis 3. Interviewrunde	184
Tabelle 5.106:	Unterschiede und Gemeinsamkeiten Gruppe E zu Gruppe KA, 1. Interviewrunde	184f
Tabelle 5.107:	Unterschiede und Gemeinsamkeiten Gruppe E zu Gruppe KA, 2. Interviewrunde	186
Tabelle 5.108:	Unterschiede und Gemeinsamkeiten Gruppe E zu Gruppe KA, 3. Interviewrunde	187
Tabelle 5.109:	Übersicht der Entwicklung von B10-W-E	197
Tabelle 5.110:	Übersicht der Entwicklung von B16-M-E	206
Tabelle 5.111:	Übersicht der Entwicklung von B25-W-A	215f

Kapitel 6

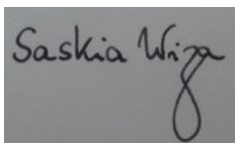
Tabelle 6.1:	Motive Intrinsisch/Extrinsisch, 1. Interviewrunde	219
--------------	---	-----

Tabelle 6.2:	Motive Intrinsisch – Fachlicher Aspekt, 1. Interviewrunde	220
Tabelle 6.3:	Motive Intrinsisch – Hehre Ziele bzw. Bedeutung des/für den Beruf, 1. Interviewrunde	220
Tabelle 6.4:	Motiv Intrinsisch – Sonstiges, 1. Interviewrunde	220
Tabelle 6.5:	Motive Extrinsisch – Einfluss, 1. Interviewrunde	221
Tabelle 6.6:	Motive Extrinsisch – Materiell, 1. Interviewrunde	221
Tabelle 6.7:	Motive Extrinsisch – Rahmenbedingungen, 1. Interviewrunde	221
Tabelle 6.8:	Motive Extrinsisch – Studieren können, 1. Interviewrunde	223
Tabelle 6.9:	Motive Sonstiges – Verlegenheitslösung, 1. Interviewrunde	223
Tabelle 6.10:	Vergleich Eigenschaften eines Lehrers zu Eigene Stärken, 1. Interviewrunde	226
Tabelle 6.11:	Skalenvergleich Studium beenden und Lehrer werden, 1. bis 3. Interviewrunde	237

Eidesstattliche Erklärungen

- Hiermit erkläre ich, dass ich die eingereichte Dissertation selbständig verfasst habe.
- Hiermit erkläre ich, dass ich bisher keine Promotion eingereicht habe.
- Hiermit erkläre ich weiterhin, dass ich bei der Abfassung der vorliegenden Dissertation nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe.
- Hiermit erkläre ich auch, dass ich die Dissertation nur in diesem Promotionsverfahren eingereicht habe.

Essen, 30. Juli 2014

A handwritten signature in black ink on a light gray background. The signature reads "Saskia Wiza" in a cursive script, with a large, stylized loop at the end of the last name.

Saskia Wiza